استراتيجيات التعليم والتعلم العلاجي
للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم

صعوبات التعلم الأكاديمية
بين الاضطراب والتدخل السيكولوجي

دكتور / محمد علي كامل محمد
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية - جامعة طنطا



الجزء الثالث

استراتيجيات التعليم والتعلم العلاجي
للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم

صعوبات التعلم الأكاديمية
بين الاضطراب والتدخل السيكولوجي

الجزء الثالث

دكتور
محمد على كامل محمد
أستاذ علم النفس التربوى المساعد
كلية التربية - جامعة طنطا

دار الطلائع

محمد ، محمد علي كامل.
صعوبات التعلم الأكاديمية بين الاضطرابات والتدخل السيكولوجي
/ محمد علي كامل محمد .ط١. - القاهرة:
دار الطلائع للنشر، ٢٠٠٦
مج٣ ؛١٧×٢٤ سم
تدمك ٠ ٤٤١ ٢٧٧ ٩٧٧
في رأس العنوان: استراتيجيات التعليم والتعلم العلاجي
للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
١- علم النفس التربوي　　　أ- العنوان
٣٧٠,١٥

رقم الإيداع: ٨٩٧٣ / ٢٠٠٦
الترقيم الدولي: 977-277-441-0

دار الطلائع
للنشر والتوزيع والتصدير
٥٩ شارع عبد الحكيم الرفاعي - مدينة نصر - القاهرة
تليفون: ٢٧٤٤٦٤٢ ٢٣٨٩٣٧٢(٢٠٢) فاكس: ٢٣٨٠٤٨٣(٢٠٢)
Web site : www.eltalae.com E-mail : info@eltalae.com

تصميم الغلاف : إبراهيم محمد إبراهيم
مطابع العبور الحديثة بالقاهرة ت : ٦٦٥١٠١٢ فاكس : ٦٦٥١٥٩٩

مُقَدِّمَة

تمثل مشكلة صعوبات التعلم تهديدًا صريحًا يقف حائلاً أمام نجاح العملية التعليمية، ومن ثم تؤدي صعوبات التعلم بشكل أو بآخر إلى قدر من الفاقد في ناتج العملية التعليمية كعملية استثمار للطاقة البشرية الراقية، وقد تم إعداد هذا المؤلف كمحاولة لمساعدة القائمين على التدريس والتدريب للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بإمدادهم ببعض إستراتيجيات وأساليب التعليم العلاجي المناسبة للتعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، باعتبار أن هؤلاء التلاميذ يحتاجون إلى أساليب خاصة يتم من خلالها تقديم وعرض المعلومات المرغوب إكسابها لهم، وفي ثنايا هذا المؤلف تم عرض: نظم التعليم العلاجي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، أساليب التعليم العلاجي في مواجهة اضطرابات الإدراك، صعوبات القراءة، إستراتيجيات التعليم العلاجي للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة، صعوبات الكتابة، التعليم العلاجي في مواجهة صعوبات الكتابة، صعوبات التهجئة والإملاء.

⌘⌘

المؤلف

الفصل الأول

نظم التعليم العلاجي للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم

أهم الإرشادات التربوية للمعلم في ميدان تعليم وتدريس ذوى صعوبات التعلم :

١- يجب أن يكون قادراً على اتخاذ موقف إيجابي نحو التلاميذ ذوى صعوبات التعلم . فعليه أن يتقبل التلميذ ذا صعوبات التعلم كما هو .

٢- يجب أن يكون المعلم مقتنعًا بأن من حق التلميذ ذي صعوبات التعلم الحصول على أحسن تعليم وإرشاد، وهذا شيء ليس سهلاً . ومهمة المعلم هنا ليست سهلة أيضاً . لأن النظرة إلى الطفل ذي صعوبات التعلم نظرة مختلفة .

٣- يجب عدم مقارنة الطفل ذي صعوبات التعلم بالأطفال الآخرين (مراعاة الفروق الفردية) .

٤- يجب أن يختار المعلم العمل مع هذه الفئة برغبته .

٥- يجب على المعلم الابتعاد عن الاستهزاء وتوبيخ هؤلاء التلاميذ والابتعاد عن أسلوب التهديد والوعيد .

٦- يجب متابعة عملية التعلم بالوسائل والصور والأفلام وغيرها من الوسائل.

٧- يجب إعطاء الأطفال واجبًا منزليًا يتدربون من خلاله على مهمة معينة أو مهارة ذات فائدة ، ولكن يجب أن تكون هذه الواجبات مناسبة لقدرات ومقدار تقدم هؤلاء التلاميذ .

٨- يجب أن ينظم اليوم المدرسي بحيث يتاح لعملية التعليم إشراف دقيق .

٩- يجب استخدام أساليب التقويم المستمر .

١٠- يجب أن يهتم المعلم بالأسئلة التي تثير التفكير .

١١- يجب تزويد الطفل بفرص كافية لممارسة ما تعلمه .

١٢- على المعلم الاعتماد على الأشياء الملموسة في التدريب إلى أقصى حد ممكن.

١٣- إذا لم يستطع الطفل تعلم مهارة ما بطريقة محددة ، إذن ما عليك هو تغيير الطريقة، وإذا فشلت كل الطرق وهذا نادراً جداً ما يحدث ، استبدل المهارة بمهارة أخرى أبسط منها .

١٤- حدد أهدافاً قابلة للتحقق وحدد الطرق والوسائل التي ستمكن الطالب من النجاح ، وذلك بتصميم البرنامج المعتمد على حاجات الطفل وقدرته .

١٥- دع الطفل يشارك في اختيار النشاطات التعليمية .

١٦- استخدم التغذية الراجعة الإيجابية .

١٧- اربط التعليم الحالي بالتعليم السابق .

١٨- اعتمد في تعليم الطفل على الحواس القوية لديه ولا تركز على جوانب الضعف لديه .

١٩- اختيار نظام تربوي متناسق أثناء التدريب .

٢٠- تخصيص وقت محدد لأداء المهمة التعليمية .

٢١- التدرج في إنهاء الواجبات تبدأ بالواجبات ذات الوقت القصير وتتدرج حتى تصل إلى ذات الوقت الكبير .

٢٢- الابتعاد عن الذاتية أثناء التدريب .

٢٣- ضبط الموقف التعليمي وأن لا تترك للطالب مجالاً للسيطرة عليه .

٢٤- إشغال التلاميذ خلال فترة التدريب .

٢٥- امنح الطفل الوقت الكافي للاستجابة .

٢٦- معرفة تامة بأساليب تعديل السلوك .

٢٧- اتباع أسلوب المقابلة عند الحاجة .

٢٨- هيئ نفسك بأن يكون لديك خطط يومية جاهزة للتطبيق .

٢٨- نظم استجابات الطفل في المواقف التعليمية المختلفة .

٢٩- وفر بيئة تعليمية مناسبة حتي يظهر الطفل استعداداته الكامنة .

٣٠- تحليل الواجب إذا كان صعباً يحتاج إلى وقت طويل .

٣١- العمل مع الطفل على أن يتبع التعليمات التي توجهها له وأن يكمل الواجب المطلوب منه يوميًا .

٣٢- الاحتفاظ بدرجة من الهدوء والاتزان وضبط النفس أثناء العملية التدريبية وعلي المدرس أن يكون حازماً .

إن التربية الناجحة للأطفال الذين يعانون من صعوبات تعليمية تتطلب تحليل التفاعلات القائمة بين المتعلم والمهمة التعليمية والوضع التعليمي ، وبالنسبة للمتغيرات المرتبطة بالمتعلم ذاته فهي تشمل :

١- مستوى القدرات العقلية العامة .

٢- مستوى التحصيل الدراسي .

٣- إستراتيجيات التعلم المستخدمة .

٤- مستوى الدافعية .

٥- النضج الشخصي .

٦- عمليات معالجة المعلومات .

٧- مستوى تطور المفاهيم .

٨- مفهوم الذات / مركز الضبط .

أما بالنسبة للمتغيرات المرتبطة بالمهمة التعليمية فهي تشمل :

١- تطابق مستوى صعوبة المهمة مع مستوى النضج للطفل .

٢- تطابق المهمة التعليمية مع الإستراتيجيات المعرفية للطفل .

والعوامل المرتبطة بالوضع التعليمي تتضمن ما يلي :

١- الخصائص التنظيمية للبيئة المدرسية .

٢- الخصائص الإنسانية للبيئة المدرسية .

٣- خصائص طرق التدريس المستخدمة .

٤- خصائص البيئة الأسرية .

إن تقييم الوضع الفردي لكل طفل فيما يتعلق بالمتغيرات المذكورة أعلاه من شأنه أن يساعد في تصميم البرامج القادرة على تطوير القدرات النفسية الأساسية للأطفال ذوى الصعوبات التعلمية ، وأكثر الطرق فاعلية لتحقيق هذا الهدف هي طرق تعديل السلوك ، و ذلك بهدف الوصول إلى الانتباه من الواجب التعليمي أو التدريبي بملاحظات إيجابية قدر المستطاع .

المهام الرئيسية لمدرس الأطفال ذوى صعوبات التعلم:

١- القدرة على قياس وتشخيص مظاهر حالات صعوبات التعلم .

٢- القدرة على إعداد خطة تربوية فردية .

٣- تنفيذ متطلبات الخطة التربوية الفردية .

٤- تقييم النتائج التربوية الفردية .

٥- تعديل الخطة عند الضرورة .

و بعد معرفة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يجب تنظيم بعض الأمور المتعلقة بالسياسة التي ستتبع قبل البدء في عمل منهج أو القيام بالتدريس لهم .

حيث يقسم التلاميذ في كل مدرسة إلى مجموعات أو سنوات دراسية على أساس محورين مختلفين ، أحدهما رأسي مثل التقسيم إلى السنة الأولى والثانية والثالثة وهكذا. والمحور الثاني : أفقي ، حيث تنقسم كل سنة دراسية بطرق مختلفة أكثر شيوعاً وهو التقسيم وإعادة التقسيم إلى مجموعات: سريعة التعلم ، متوسطة التعلم ، بطيئة التعلم .

ويعتبر التقسيم وإعادة التقسيم داخل المجموعة الأفقية جزءاً عاديا من البرنامج اليومي للفصل أو الصف الدراسي سواء كان التقسيم من ناحية السنة الدراسية أم من ناحية السن .

- **والسؤال الأساسي هنا :** هل سيبقى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم في مجموعات ثابتة وفى فصول منفصلة أم أنهم سيختلطون مع التلاميذ الآخرين الذين هم في نفس السن والحجم تقريباً على أساس وضعهم بطريقة عشوائية دون دراسة دقيقة ؟

الإجابة : سواء وضع هؤلاء التلاميذ في مجموعات منفصلة أم لم يوضعوا فإن مشكلة توزيعهم لا تزال قائمة . وهى التعرف على أفضل طريقة للتقسيم، هل يقسمون على أساس السنة الدراسية . أم السن ، أم ما هي الطرق البديلة لتقسيمهم ، هل يوضع التلاميذ ذوو صعوبات التعلم في مجموعات منفصلة ؟.

هناك كثير من الآراء حول هذا الموضوع . فهناك الرأي المؤيد لسياسة العزل وهناك الرأي المعارض للمجموعات المنفصلة . ولقد اتضح أنه لا مجال لتنظيم

مجموعة منفصلة لذوى صعوبات التعلم تكون متجانسة في أكثر من ناحية . إن مجرد الفصل دون إعادة تنظيم المنهج يكون قليل الفائدة بالنسبة لهؤلاء التلاميذ ذوى صعوبات التعلم .

- هل من المكن عمل مجموعات منفصلة لو أردنا ذلك ؟

إذا وضع التلاميذ ذوو صعوبات التعلم في مجموعات منفصلة فإن هذا سيتيح تجانساً أكبر بالنسبة لمشروعات المدرسة التي تعتمد على القدرة العقلية ، وإذا رغبنا في إيجاد تجانس معقول في السن يجب أن يكون في المدرسة عدد أكبر من التلاميذ من أي مجموعة مكونة على أساس السن .

ولكي يمكن عمل مجموعات منفصلة في مدرسة ابتدائية مدة الدراسة فيها ٦ سنوات يجب أن يكون عدد التلاميذ في هذه المدرسة من ٧٥٠-٩٥٠ تلميذًا حتي يتسنى لنا عمل مجموعات منفصلة لذوى صعوبات التعلم .

- هل من الضروري أن يوجد مدرسون معدون للقيام بأعمال المجموعات المنفصلة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم ؟

يجب أن يكون معلم التلاميذ ذوى صعوبات التعلم معدا انفعاليا وعقليا ويكون راغباً في العمل ومقتنعاً بأهمية التدريس للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم ، وأن يكون قبوله لهذا العمل دون إرغام من الإدارة .

- هل من المكن تحقيق التكيف الملائم إذا وجهنا العناية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم في الفصول المختلفة ؟

للإجابة على هذا السؤال يجب أن نعرف هل المعلمون من المهرة بحيث يستطيعون توجيه نواحي النشاط التي تعطى مجالاً كبيراً من ميول التلاميذ وقدراتهم .

– هل يمكن للمعلمين مساعدة التلاميذ على القيام ببعض نواحي الأنشطة الفردية والتي تشبع ميول التلميذ وتتمشى مع قدراته؟ .

التلميذ ذو صعوبات التعلم يجب أن يقاس بالنسبة لاستعداده هو للنجاح ، فالتنافس المستمر مع التلاميذ الذين يكونون أكثر قدرة منه والإخفاق المتكرر سوف يهبط من عزيمته .

على كل حال فالمجموعات المستقلة ليست حتمية ، فالتلاميذ ذوو صعوبات التعلم يمكنهم التعلم في الفصول المختلطة على شرط أن تكون المدرسة قادرة على إتاحة التكيف اللازم لإمكانيات التلاميذ ذوى صعوبات التعلم .

ـ هل يقسم التلاميذ بطيئو التعلم إلى سنوات دراسية ؟

إن أي مشروع لتقسيم التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وتنظيم تقدمهم سواء كانوا مجموعات مستقلة أو مختلطة يجب أن يحقق ثلاثة مطالب :

١– أن يحقق التقسيم تجانساً معقولاً ويضم عددًا ثابتًا من التلاميذ المتآلفين .

٢– أن ينهى التلاميذ دراستهم الابتدائية في سن لا يتعدى ١٣–١٤ عاماً ، تلك السن التي ينتقل بها التلاميذ العاديون عادة إلى المرحلة التالية من التعليم.

فالتقسيم لا يحقق الفرص لأنه كلما زاد الاختلاف بين مجموعة التلاميذ بين السن والنمو العام زاد الاختلاف في التحصيل الدراسي . لهذا السبب ينادى المربون بإهمال التقسيم إلى صفوف دراسية ، ويوصون باعتماد تنظيم الفصول والعملية الدراسية على أساس السن، وهذا بالنسبة لذوى صعوبات التعلم في مجموعات مستقلة أو مجموعات مختلطة .

ـ كيف ينظم النقل من سنة لأخرى ؟

يجرى النقل كلما دعت الظروف إلى ذلك على فترات محددة ليكون الغرض منه حصول التلميذ على أفضل وضع اجتماعي وتوفير مجموعة تتيح له أفضل

مجال للعمل والتآلف ، وسبق أن ذكرنا أن التشابه في السن من أفضل العوامل التي تستخدم في هذا الصدد .

ولكن يجب أن تكون المجموعة التي سينتقل إليها التلميذ ذو صعوبات التعلم هي المفضلة له على أساس :

١- الإعجاب بالمعلم والارتياح له .

٢- وجود بعض أصدقاء للتلميذ في هذه المجموعة الجديدة .

ومن المرغوب فيه أن يسود الثبات والدوام في حياة المجموعة بالنسبة لكل التلاميذ خاصة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم ، كما يجب أن تحتفظ المجموعة بمدرستها لمدة لا تقل عن عام كامل لأن الانتقال من المدرسة لأخرى قد يعوق تقدمهم .

ـ كيف ينظم عمل المجموعات في حجرة الدراسة ؟

يجب أن تنظم الحياة المدرسية للتلاميذ على أساس الجو الأسرى ، فتكون لديهم حجرة للنشاط وأخرى للدراسة ، ويجب أن تكون: جذابة ، نظيفة ، دافئة ، واسعة ؛ مع توفير أماكن لأغراض أخرى كالوسائل التعلمية ، والمكتبة وأدوات الموسيقى إن أمكن ؛ ذلك لكي تثير الطلاب ويقبلون عليها ؛ ويجب أن يكون لحجرة الدراسة معلم مسئول يقوم بمعظم التوجيه والتعلم أفضل من أن ينتقل التلاميذ إلى معلمين مختلفين ؛ فالثبات والاستمرار في العلاقة بين التلميذ والمعلم لابد من وجودها بدرجة كبيرة خاصة لدى الطفل ذي صعوبات التعلم .

أساليب ومناهج الأطفال ذوى صعوبات التعلم :

كيف نعلم القراءة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم ؟

نحن نعلم أن التلميذ بطيء التعلم يواجه ضعفاً عاماً في القراءة والحساب ، ولكي نعلمه القراءة والكتابة والهجاء ، يجب مراعاة ما يلي :

١- منشأ المشكلة الحقيقية في تعليم بطيئى التعلم القراءة . فهم يتعلمون بنفس الطريقة التي يتعلم بها التلاميذ الآخرون. ولكن يجب أن نضع في اعتبارنا الفروق الفردية . لذلك يجب التنوع في الأساليب .

لهذا لابد أن نعطى أهمية كبرى للطريقة المنظمة في تعلم القراءة ، فالطرق العشوائية لا تؤدى بنا إلاّ لسوء الفهم .

البرنامج الأفضل لتعلم التلاميذ ذوى صعوبات التعلم للقراءة:

يتضمن البرنامج الخطوات التالية :

١- يجب ألا يحاول التلميذ أن يقرأ قراءة شكلية إلا بعد مرور وقت مناسب من خلاله ينمي التلميذ الاستعداد للقراءة .

٢- زيادة الاهتمام بتكوين عادات قرائية سليمة .

٣- عند اختيارنا لكتب القراءة والخاصة في بطيئى التعلم يجب مراعاة ميول التلاميذ.

٤- يجب أن تكون الكتب مناسبة لأعمارهم ،وبسيطة الأسلوب .

٥- يجب أن تكون الكتب جيدة التخطيط والصناعة وحروف الطباعة واضحة وكبيرة .

٦- يجب أن يكون أسلوبها بسيطاً وجيدًا . ولا تستخدم جملة مركبة ولا طويلة ولا معقدة . كما يجب على المعلم مراجعة المفردات ومراجعة المادة القرائية مع عدد قليل من المجموعة تعتبر قدراتهم القرائية ممثلة للمجموعة ككل .

أهم العوامل التي تساهم في عملية إنجاح البرنامج التربوي لذوى صعوبات التعلم :

١- عوامل تتحكم بالوضع الفيزيائي لغرفة الصف .

٢- التحكم بالوقت الذي يستغرقه البرنامج التربوي

٣- تحديد عدد المهمات المطلوب من الطفل أداؤها وتعليمه من خلال مواطن القوة لديه .

٤- توفير فرص النجاح للطفل .

٥- ربط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم السابقة .

٦- تقديم التغذية الراجعة الفورية .

٧- تحديد طرق الاتصال بين المدرس والطفل .

٨- تحديد طبيعة العلاقة الشخصية القائمة بين كل من المدرس والطفل .

٩- أن يكون النشاط مبسطاً ، أي غير ما يقدم للنابهين والعاديين .

١٠- يجب أن تكون الخطط واضحة ونوعية وصياغة أهداف قصيرة المدى قابلة للتحقق .

١١- يجب الحرص على استمرار الخبرة ، أي الانتقال من خبرة إلى أخرى ، ذلك لأنه إذا لم نبذل الجهود الكافية لتنشيط ذاكرتهم خلال المراحل الأولى لنشاطهم الجديد باستعمال التعبيرات اللفظية المستمرة ، قد يحبطون .

١٢- يجب التوسع في استخدام الوسائل الإيضاحية المحسوسة أكثر من استعمال المجردات .

١٣- يجب زيادة التدريب والممارسة لأن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يختلفون عن التلاميذ العاديين من ناحية الممارسة والتدريب ، خاصة التعليمية .

١٤- الحاجة إلى زيادة عدد مرات التقديم أكثر من التلاميذ العاديين، وهذا يرجع إلى ما يلي :

أ- هناك كثير من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يعانون من الإحباط العام لأنهم أقل احتمالاً وهم بحاجة إلى تأكيد مستمر بأن ما يفعلونه مرضًا .

ب- يوجد كثير من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يتعرضون للخطأ والانحراف في أعمالهم ، ويسيرون على مبدأ الغاية تبرر الوسيلة ، ويرضون بالنتائج التقريبية ، فمثل هؤلاء يجب أن تتاح لهم الفرص لمعرفة أخطائهم من خلال المواقف التي يحبونها .

١٥- التعزيز واستخدام الأساليب الإيجابية .

أهم الأساليب المستخدمة في مجال تدريس ذوى صعوبات التعلم :

يوجد ثلاث إستراتيجيات تربوية فعالة هي :

١- أسلوب التدريب القائم على تحليل المهمة ، أي تسلسل وتبسيط المهمة التي سيتم تعلمها .

٢- أسلوب التدريب القائم على العمليات النفسية .

٣- الأسلوب القائم على دمج الأسلوبين السابقين في برنامج علاجي واحد .

تشير " ليرنر " إلى أن أسلوب تحليل المهمات هو من بين الأساليب الرئيسية في مجال التدريس العلاجي، حيث تقترح " ليرنر " أن عملية تحليل المهمة تعتمد على مجموعة من الخطوات التالية، وهي :

أ- تحديد طرق الاتصال الإدراكية لاستقبال المهمة التعلمية والتعبير عنها مثال ذلك: سمعية ، بصرية ، حسية ... إلخ .

ب- تحديد طبيعة النظام الحسي الإدراكي اللازم للتعبير عن المهمة التعلمية هل بحاجة إلى حاسة واحدة أم أكثر للتعبير عن تلك المهمة؟

ج- تحديد طبيعة المهمة التعليمية (لفظية ، أدائية) .

د- تحديد طبيعة العمليات العقلية اللازمة للتعبير عن المهنة التعلمية .

هـ- تقييم الطالب .

لذلك يشير كل من " هلهان " و " ولسن " إلى وجود عدد من البرامج العلاجية وأساليب التدريس لذوى صعوبات التعلم خاصة في مجال التدريب العلاجي وذلك بهدف السيطرة على مظاهر العجز المصاحبة لهذه الفئة والمتعلقة بالتعلم ، وهى على النحو التالي :

أ- أسلوب التدريب على العمليات النفسية الأساسية : القراءة والكتابة، التوازن، حيث يركز هذا الأسلوب على جانب تعلم المهارات البصرية الحركية، والحسية الحركية .

ب- أسلوب التدريب لعدد من الحواس، حيث يشير هذا الأسلوب إلى نمط التدريب الخاص بحواس الطفل وربط كافة المثيرات التي تتصل بهذه الحواس واستغلالها في خدمة وتدريب وتدريس أصحاب هذه الفئة .

جـ- أسلوب تدريس الأطفال ذوى النشاط الحركي الزائد ، حيث يشير هذا الأسلوب إلى تخفيض عدد المثيرات الخارجية للأطفال من ذوى النشاط الحركي الزائد وتوفير الفرص المناسبة لهم لتوجيه هذا النشاط الزائد واستغلاله في المجالات التدريبية الهادفة.

د- أسلوب التدريب المعرفي ، حيث يركز هذا الأسلوب على تقديم النماذج التعليمية الحسية للطفل الذي يعانى من عجز في واحدة أو أكثر من مظاهر صعوبات التعلم .

** ملاحظة هامة : تشير معظم الدراسات الأجنبية المتعلقة بهذا الموضوع إلى مدى أهمية التعليم الحسي المعرفي، حيث إنها توظف أكبر عدد ممكن من حواس الطفل في عملية التعلم .

مسلّمة تربوية : محللو السلوك التطبيقي يؤمنون بأن: التركيز على التاريخ التفاعلي للطفل ، التعرف على السلوك الحالي والظروف البيئية أفضل بكثير من التركيز على جانب العمليات والقدرات بصورة منفصلة ، ويركز أصحاب هذا المبدأ على أسلوب المهمة المبهمة والقابلة للقياس والملاحظة ، حيث يعتبر من أكثر الأساليب فعالية في معظم أنماط صعوبات التعلم.

و فيما يلي بعض الأسس التي يجب مراعاتها أثناء بناء برامج تدريس الأطفال ذوى صعوبات التعلم :

تدريبات الحواس على استقبال المعلومات :

وتشمل :

١- إستراتيجية تدريس الإصغاء .

٢- إستراتيجية تدريس التحدث. ويعتمد هذا الأسلوب على الأساليب النمائية لتعلم اللغة ، وعلى أساليب تعديل السلوك ، لذلك على الخطة العلاجية أن تأخذ بعين الاعتبار سلوك الطفل الاجتماعي لكي ترفع لديه درجة التواصل الاجتماعي في البيئة المحيطة .

العمل على تنمية الميول و الاتجاهات الإيجابية و الدافعية :

و تشمل :

١- العناية الفردية بالطفل .

٢- التركيز على جانب الدافعية ومساعدته على التكيف العام .

٣- اختيار مادة القراءة التي ترتبط بميل الطفل ، مثل القصص المفضلة لديه.

٤- اختيار الطريقة المناسبة ومدة التدريس (الفترة الزمنية ٢٠-٣٠ دقيقة) .

٥- تعلم الأطفال في مجموعات صغيرة .

العمل على تنمية المهارات الأساسية اللازمة للكتابة :

وتشمل التدريب على :

١ – التناسق الحركي البصري .

٢ – التوجه المكاني البصري .

٣ – الذاكرة البصرية .

٤ – تشكيل الحروف .

٥ – مفهوم الكتابة من اليسار إلى اليمين أو العكس .

و فيما يلي عرض لبعض الإستراتيجيات المستخدمة في التدريس للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم :

أولاً : إستراتيجية تدريب الحواس المتعددة :

وأي برنامج مصمم وفقاً لهذا الأسلوب (أسلوب الحواس المتعددة) يتعامل مع الوسائل التعليمية بصورة مباشرة، حيث إن هذا الأسلوب يعمل على حل مشاكل الطفل عن طريق استخدام حواسه المختلفة أثناء عمليات التدريب المختلفة ؛ حيث يفترض هذا الأسلوب بأن الطفل يكون أكثر قابلية للتعلم عندما يستخدم أكثر من حاسة من حواسه :

الخطوة الأولى :

– يحكى الطفل قصة للمدرس

– يقوم المدرس بكتابة كلمات هذه القصة على اللوح .

- يطلب من الطفل أن ينظر إلى الكلمات (البصر) .

- يستمع الطالب إلى المدرس عندما يقرأ هذه الكلمات (السمع) .

- يقوم الطالب بقراءتها (النطق) .

- يقوم الطالب بكتابتها (يركز على الجانب الحسي والحركي معاً) .

ثانياً : أسلوب خفض المثيرات :

يمكن تقديم هذا الأسلوب عن طريق برنامج منظم كما أشار " شتراوس" و"ونر" من خلال برنامجهم المنظم لخفض المثيرات الثانوية ، حيث يعتمد هذا البرنامج على كفاءة المدرس ومدى قدرته على إدارة أنشطة هذا البرنامج، لذلك يقوم المعلم بخفض المثيرات الثانوية من أجل زيادة تركيز الطالب نحو الموضوع المراد تعلمه .

لذلك يمكن خفض المثيرات عن طريق إجراء التعديلات التالية في بيئة الطفل، وأهمها :

١- وضع عوازل للصوت على الجدران والأسقف .

٢- تغطية حجرات الدراسة بالسجاد .

٣- وضع ستائر على النوافذ بحيث تجعلها معتمة غير منفذة للضوء .

٤- إغلاق خزائن الكتب والملابس في حجرة الدراسة .

٥- الحد من استخدام اللوحات البيانية والنشرات الحائطية .

٦- استخدام مقسمات داخل الفصل ذاته ، ثلاثة أركان يوضع فيها الطفل ليؤدى المهمة التعلمية التدريبية .

مدى أهمية هذا الأسلوب :

من خلال تسجيل بعض الأدلة على هذا البرنامج فقد لاقى نجاحاً في ميدان تحسين قدرة هؤلاء الطلبة المستهدفين على تركيز درجة انتباههم، بينما لا يوجد له أثر ملموس في تحسين جانب الأداء الأكاديمي .

ثالثاً : أسلوب تعديل السلوك المعرفي :

يركز التعديل التقليدي للسلوك على تعديل السلوك الظاهري للفرد ، في حين أن تعديل السلوك المعرفي هو محاولة لتعديل تفكير الفرد ، فهذا الأسلوب سوف يكتسب في المستقبل شعبية كبيرة ؛ كما اعتبرته السلطات التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية أسلوباً ملائماً للأطفال ذوى صعوبات التعلم، وذلك للأسباب الآتية :

أ- أنه يؤكد على المبادرة الذاتية وذلك بإشراك الطفل في تدريب نفسه ، وهو بهذا يساعده على تخطى السلبية والقصور في التعلم .

ب- أنه يزود الطفل بطرق تعلم خاصة لحل المشاكل .

جـ- أنه مناسب لمعالجة مشاكل الانتباه والاندفاع .

يوجد العديد من أساليب السلوك المعرفي ، وسوف نقدم منها اثنين وجد أنهما مفيدان للأطفال ذوى صعوبات التعلم ، وهما أسلوب التعلم الذاتي ، وأسلوب مراقبة الذات .

١ ـ أسلوب التعلم الذاتي :

يعتمد هذا الأسلوب على النموذج . والنموذج هنا هو راشد يقوم باستخدام طرق خاصة للتعامل مع المشاكل بحيث يقوم الطفل بملاحظته ثم تقليده ، ويتم نظام التدريب على هذا الأسلوب وفق الخطوات التالية :

(أ) يقوم النموذج بأداء العمل في الوقت الذي يتكلم مع نفسه بصوت مرتفع.

(ب) يقوم الطفل بأداء نفس الدور تحت إشراف النموذج .

(ج) يقوم الطفل بالهمس بالتعليمات لنفسه أثناء أدائه للعمل .

(د) يقوم الطفل بأداء نفس العمل ولكن باستخداه ألفاظ أخرى غير التي كان يستخدمها النموذج .

ويستخدم أسلوب التعلم الذاتي أيضاً وبنجاح في مجالات الدراسة ، حيث وجد أن أهمية هذا الأسلوب تكمن في تحسين الكتابة اليدوية (الخط) لدى الطفل ذي الصعوبات في التعلم . وذلك باتباع الخطوات الآتية :

(أ) أن ينطق الطفل الكلمة المراد كتابتها بصوت مرتفع .

(ب) أن ينطق المقطع الأول من الكلمة .

(ج) أن يكرر نطق كل حرف في المقطع ثلاث مرات .

(د) أن ينطق كل حرف في المقطع أثناء كتابته .

(هـ) عند نجاحه في كل مقطع يعيد الخطوات (أ ، ب ، ج) .

٢ ـ أسلوب مراقبة الذات :

ترجع مراقبة الذات إلى الإجراءات الواجب مراعاتها لمراقبة السلوك بغض النظر عن كون هذا الأسلوب ملائم أم غير ملائم . فلقد قام هلهان وزملاؤه بتدريب مجموعة من الأطفال ذوى صعوبات التعلم على مراقبة الذات لسلوك الانتباه . وذلك بأن وضعوا جهاز تسجيل بالقرب من الطفل أثناء أدائه لنشاط دراسي معين . وكانت تنبعث من الجهاز أصوات بين الحين والآخر يختلف زمن انبعاث الأصوات من الجهاز اختلافاً عشوائياً . وعلى الطفل أن يتوقف عن العمل عندما تنطلق الأصوات من الجهاز ، ثم يسأل نفسه هذا السؤال : هل كنت منتبهاً إلى الأصوات أم لا ، بعد ذلك يقوم بتسجيل الإجابة على

الورقة ، نعم أو لا ، وهكذا يستمر ذلك حتى ينتهي شريط سلوك الانتباه لديه ، وزيادة أدائه الدراسي ، ومن المحتمل أن يؤدى إلى أن يصبح الطفل أكثر تحكماً في عمليات الانتباه.

رابعًا : أسلوب تعديل السلوك :

يستخدم أسلوب تعديل السلوك بنجاح مع حالات تشتت الانتباه والنشاط المفرط ، كما يستخدم كذلك مع القصور الدراسي . لقد استخدمت " لوفيت" ، أسلوب تعديل السلوك لتحسين أداء التلاميذ في الحساب واللغة ، كما قام "هيويت" بتصميم برنامج يعتمد على هذا الأسلوب لتعديل سلوك الأطفال ومشاكل الانتباه، حيث يقوم المدرس بتعزيز الأطفال بإعطائهم عملات رمزية أو إيصالات يمكنهم بعد ذلك استبدالها بجوائز من الحلوى أو اللعب .

ويعتمد برنامج "هيويت" على بناء وتطوير سلسلة من المهارات عند الطفل بداية بالقدرة على الانتباه ، فالطفل الذي يعاني من مشاكل في الانتباه يعطى عدداً من الأنشطة المنظمة تنظيماً دقيقاً والتي تتطلب مهارات الانتباه ، ويخصص جزءًا من الفصل لهذا الغرض ، وحالما ينجح الطفل في العمل الذي أسند إليه ينتقل إلى المستوى الذي يليه في السلسلة .

لقد وجد أن برنامج " هيويت " فعال في زيادة القدرة على الانتباه ، وهناك أيضاً دراسة نموذجية أخرى تعتبر مثالاً على استخدام المعززات لزيارة مهارات الانتباه أجراها "هول" و آخرون ، برهنوا فيها على أن السلوك في العمل المدرسي يمكن أن يتحسن تحسناً ملحوظاً إذا تجاهل المدرس الاستجابات غير اللائمة وعزز السلوك المرغوب المتصل بالموضوع .

خامساً : أسلوب توظيف الحاسب الآلي في عملية تعليم وتدريس ذوى صعوبات التعلم :

تشير الدراسات في مجال تعليم ذوى صعوبات التعلم والتي تمت على عينات

في المستوى الابتدائي حيث كانت من نتائج تلك الدراسة مقارنة إحصائية بين نتائج المجموعة بعد إجراء اختبارات قبلية وبعدية لها حيث تم تعليم المجموعة الأولى عن طريق استخدام التعليم الطبيعي التقليدي، بينما أظهرت النتائج على أن المجموعة الثانية عن طريق استخدام نظام الحاسب الآلي في التعليم ، حيث أظهرت النتائج على أن المجموعة الثانية التي تعلمت بواسطة الحاسب الآلي قد أظهرت تفوقاً ملحوظاً علي المجموعة الأولى صاحبة التعليم الصفي التقليدي .

سادساً : إستراتيجيات أخرى للتعليم :

الإستراتيجية تعني المنحى الذي يتخذه الفرد لأداء مهمة ما بما في ذلك تفكيره وطريقة تصرفه أثناء التخطيط والتنفيذ والتقييم .

من أبرز الإستراتيجيات التي تعود إلى درجة من الاستقلال في تلبية المواقف التعليمية لذوى صعوبات التعلم، هي :

١- إستراتيجيات التكرار .

٢- الإستراتيجيات التحويلية .

٣- الإستراتيجيات التنظيمية .

٤- الإستراتيجيات التذكيرية .

٥- الإستراتيجيات الذاتية المراقبة .

٦- الإستراتيجيات المثيرة للدافعية .

المقررات المتبعة لتعليم التلاميذ ذوى صعوبات التعلم :

ترى بعض الاتجاهات الحديثة أن تكون المقررات المتبعة لتعليم التلاميذ ذوى صعوبات التعلم هي نفس المقررات المتبعة لتعليم الأطفال العاديين . و لكن

بعد تعديلها لتناسب قدرات الأطفال ذوى صعوبات التعلم و احتياجاتهم في ضوء الأسس و الإستراتيجيات السابق الإشارة إليها في الصفحات السابقة .

حيث يمكن أن يتعلم التلاميذ ذوو صعوبات التعلم المقررات التي يتعلمها الطفل العادي إذا توفر الآتي :

١- المعلم الجيد الذي تتوافر لديه الخبرة ووسائل جيدة ويستخدم التعزيز المناسب والتكرار لتثبيت المعلومة .

٢- المعلم الذي يستطيع أن يثير اهتمام هؤلاء في التعلم .

٣- إذا توافر الوقت الضروري الكامن لإحداث التعلم .

٤- الرغبة لدى الطلاب والاستعداد لتقبل التعلم .

منهج التعليم الفردي :

هو المنهج الذي يصمم لتلبية احتياجات كل تلميذ بحيث يكون محتواه الخبرات والأنشطة والمفاهيم ومهارات وأساليب مناسبة لكل تلميذ ، وهذا المنهج يتصف بأنه منهج نمائي وارتقائي ، أي يراعي الخصائص النمائية للطفل وسرعته في التعلم .

إن المتعلم يقوم بالعمل بما يتناسب مع قدراته ، والمعلم أيضاً يقوم بالعمل مع ما يتناسب وقدرات التلميذ ذي صعوبات التعلم ، أي يهتم بتقديم المهارات والمفاهيم الأسهل والأفضل والأبسط أولاً لكل تلميذ حسب قدرته ومعدل سرعته في التعليم ، فكل تلميذ يستطيع أن يتعلم ما يناسب قدراته وبمعدل السرعة التي يحتاجها والوقت والطريقة التي تناسبه دون أن يكون مقيداً بفترة زمنية معينة ، ودون أن يشترط مروره بخبرات معينة .

لذلك يحتاج التلميذ ذو صعوبات التعلم مستويات كثيرة ومتنوعة من

الخبرات والأنشطة والوسائل والأفلام والأشرطة تعتمد على الخبرة المباشرة، والتي تضم معارف واتجاهات ومهارات وقيمًا .

لهذا لابد من تنوع الوسائل التعليمية ، ويستند المنهج الفردي على عدد من الافتراضات، هي :

١- تباين معدل سرعة التعلم من تلميذ إلى آخر حتى لدى التلميذ الواحد من مادة دراسية إلى أخرى .

٢- اختلاف التلاميذ في قدراتهم وخصائصهم وحاجاتهم ومشكلاتهم باختلاف العوامل الاجتماعية والثقافية والاقتصادية .

٣- اختلاف مستوى النمو الأكاديمي أو مستوى التعلم الذي يبدأ منه التلميذ وذلك من تلميذ لآخر ومن مادة لأخرى .

مميزات المنهج الفردي :

للمنهج الفردي لتعليم التلميذ ذي صعوبات التعلم مميزات عديدة، منها :

١- يستطيع المنهج الفردي أن يراعى الفروق الفردية ، الميول والقدرات .

٢- يساعد التلاميذ ذوى صعوبات التعلم في التغلب على كثير من مشكلاتهم الناجمة عن سوء التكيف سواء الناحية الانفعالية والاجتماعية .

٣- يستطيع كل طفل أن يتعلم حسب سرعته دون أن يتقيد بفترة زمنية معينة.

٤- يجنب التلميذ ذا صعوبات التعلم الإحباط والفشل لعدم وجود مقارنة بينه وبين التلاميذ العاديين الآخرين .

٥- يستطيع التلميذ ذو صعوبات التعلم أن يبدأ التعلم من حيث مستواه التعليمي .

٦- في المنهج الفردي يستطيع الطفل ذو صعوبات التعلم، والمعلم اختيار الطريقة والأسلوب المناسب ، أي الطريقة المنظمة للوصول إلى الأهداف .

٧- يساعد الطفل ذا صعوبات التعلم على اكتساب مهارات الاعتماد على النفس والنظام ؛ والاستفادة من الوقت وتحمل المسئولية وأكثر الأساليب استعمالاً هو أسلوب التعلم الذاتي ؛ ويحتاج إلى وسائل وأهداف .

٨- يستطيع الطفل ذو صعوبات التعلم أن يكوّن علاقة بين المعلم، مما يساعد على معرفة المعلم لمشكلاته النفسية وتوجهه وإرشاده ومحاولة حل هذه المشكلات .

عيوب المنهج الفردي :

١- لا يستطيع التلميذ التفاعل الاجتماعي واكتساب علاقات اجتماعية مع الغير، وعلى المعلم أن يراعى ذلك .

٢- يحتاج إلى وقت مضاعف كما يحتاج إلى تكاليف .

٣- يحتاج إلى حافز ورغبة .

أهم الخدمات المساندة التي يجب أن تتوافر في غرفة الدراسة لذوى صعوبات التعلم ، هي :

١- سبورة .

٢- طباشيرة بيضاء وملونة .

٣- لوحة إعلانات .

٤- جهاز حاسب آلي إن أمكن .

٥- خزانة .

٦- مكتب للمعلم .

٧- مجموعة من الاختبارات المقننة .

٨- طاولة مستديرة .

٩- أربعة كراسي مناسبة لأعمار الطلبة .

١٠- كتب دراسية مقررة للمستهدفين .

١١- قصص مختلفة .

١٢- قواميس متنوعة ، صور ومعان .

١٣- أدوات مكتبية .

١٤- اختبارات خاصة بتشخيص الصعوبات التعليمية .

وجود الطالب في غرفة المصادر يجب أن يكون لفترة زمنية قصيرة ومن ثم يلتحق بصفه بقية اليوم الدراسي .

المنهج الجمعي أو منهاج التعليم الجمعي :

هو المنهج الذي يصمم لتوفير مهارات ومفاهيم لمجموعة من التلاميذ في عمر معين وصف معين، وهو من الأساليب القديمة .

هناك مجموعة من الأسس استند إليها العلماء في مجال التربية عند تصميم المنهاج الجمعي، وهي :

١- هناك خصائص مشتركة بين المجموعة في العمر أو الصف .

٢- نتيجة لذلك ، يتعلم الأطفال بسرعة واحدة ولديهم استعداد للتلقين وينمون من الناحية العقلية والانفعالية بسرعة واحدة .

٣- يعتبر منهجًا ارتقائيًا نمائيًا ، وهذا المنهج لا يحتاج لتكلفة ولا جهد كبير ولا أموال كثيرة، وفي هذا المنهج يقوم المعلم بعرض المفاهيم الأساسية وبعد ذلك يقوم بالتعلم الفردي من خلال الواجبات البيئية .

الانتقادات التي وجهت لهذا المنهج :

١- على الرغم من أن هذا المنهج يراعي الفروق الفردية من حيث القدرات والميول ويراعي القدرات المتوسطة، إلا أنه لا يستطيع أن يستخدم أسلوبًا واحدًا مع التلاميذ نظراً لاختلاف القدرات الاجتماعية والاقتصادية .

٢- صعوبة تطبيق المنهج الجمعي على التلاميذ بطيئي التعلم؛ لأنهم بحاجة إلى منهاج معدل يجمع بين المنهج الفردي والجمعي .

٣- يلعب المعلم دوراً مهماً في تغطية عيوب هذا المنهج .

٤- يمكن القول أنه لا يوجد منهاج معين لبطيئي التعلم ، ولكن يجب أن تستخدم مفاهيم تتناسب مع الأطفال تجمع بين المنهج الفردي والمنهج الجمعي.

◈◈◈

الفصل الثاني

أساليب التعليم العلاجي في مواجهة اضطرابات الإدراك

أسس التدخل العلاجي لاضطرابات الإدراك :

عند وضع برنامج لعلاج اضطرابات الإدراك يجب التركيز على الجوانب التالية :

١ ـ العمل على معالجة و تقوية الانتباه .

٢ ـ تنمية المهارات الحركية الدقيقة باستخدام أنشطة القص و اللصق و بناء المكعبات و الإمساك بأجسام مستديرة مثل الكرة .

٣ ـ تنمية قدرات الوسائط الإدراكية المفضلة لدى الطفل .

٤ ـ استخدام أنشطة أو إستراتيجيات تنمي عمليات التكامل الوظيفي لجميع الحواس الإدراكية .

٥ ـ تنمية قدرات التلاميذ على تذكر ترتيب الأحداث و المثيرات البصرية والسمعية بشكل متسلسل .

٦ ـ تنمية قدرات التلميذ على التمييز بين الأشكال من الرموز و الكلمات وإدراك أوجه التشابه و الاختلاف بينها من حيث اللون و الشكل و الحجم و العمق والطول .

٧ ـ تعزيز التمييز البصري بنسخ بعض النماذج من الأشكال .

إستراتيجيات التعليم العلاجي لمواجهة اضطرابات الإدراك :

و تشمل تلك الإستراتيجيات نوعان رئيسيان للتدخل على النحو التالي :

أولاً : تقديم أنشطة لتدعيم النمو الإدراكي في كل من : الإدراك السمعي ، الإدراك البصري ، تكامل النظم الإدراكية .

ثانياً : تقديم أنشطة لتدعيم النمو الحركي .

و فيما يلي سوف نعرض لهذه الأنشطة بشيء من التفصيل على النحو التالي :

أولاً : أنشطة لتدعيم النمو الإدراكي :

•• أنشطة تدعيم الإدراك السمعي، ومنها :

١ ـ اختيار موقع جلوس الطفل : يفضل إجلاس الطفل بعيداً عن المشتتات مثل أجهزة التدفئة و التكييف ، كذلك بالقرب من المدرس و السبورة بعيداً عن النافذة أو الباب أو الأركان بحيث يكون جلوسه عموديًا على موقع السبورة في الصف .

٢ ـ فيما يتعلق بمناخ الصف أغلق الصف أثناء الدرس، كذلك يمكن استخدام خطوط سمعية مباشره للأطفال تتصل بمكبرات الصوت أو بصوت المعلم بشكل مباشر ، و أحياناً يفضل استخدام حوائط عازله للصوت .

٣ ـ اجذب انتباه الطفل قبل إعطائه التوجيهات ، و تحدث ببطء و وضوح واستخدم الاختصار في تعليماتك مع استخدام كلمات : أولاً و ثانياً ، كما يجب التنويع في درجات الصوت عند التحدث لزيادة مستوى الانتباه ، شجع الطفل على طرح الأسئلة وتعرف على فترات الملل لدى الطفل و لا تطلب منه أن يسمعك و يكتب في نفس الوقت .

٤ ـ يجب التأكيد على أصوات الكلمات و الأحرف في المراحل الأولى للتعلم، فيجب على الطفل أن يتدرب على سماع نطق أصوات الأحرف مفرداً ثم يتعين عليه إدخال أصوات هذه الأحرف خلال الكلمات التي تشملها ويمكن تحقيق ذلك عن طريق ما يلي :

ـ استخدام الأغاني مثل استخدام الجمل ذات السجع . ثم التوقف فجأة عن ذكر الكلمة التي تكمل الأغنية مع إعطاء الفرصة للطفل لإكمالها .

ـ علم الطفل بعض الكلمات السهلة ، ثم قم بحذف حرف واحد من هذه الكلمات ثم اطلب منه نطق الحرف المحذوف ثم نطق الكلمة بالكامل .

ـ اطلب من الطفل ذكر أكبر عدد من الكلمات التي تبدأ بأحرف معينه محددة.

ـ لتدريب الطفل على مخارج أصوات الأحرف نذكر الكلمة أمام الطفل و ننطق أصوات أحرفها (صوت كل حرف) ثم نطلب منه مزج هذه الأصوات معاً ونطق الكلمة كاملة .

٥ ـ الانتباه السمعي :

ـ يطلب المعلم من التلاميذ إغلاق أعينهم ثم تحديد الأصوات المتباينة التي يستمعون إليها مثل: استخدام دباسة . عد نقود مكونة من عملات معدنية، سكب بعض السوائل في إناء .

ـ يطلب المعلم من التلاميذ غلق أعينهم أثناء استماعهم لجهاز تسجيل يعرض لبعض الأصوات من البيئة، مثل أصوات : طائرة . سيارة . قطار ، صهيل حصان .. إلخ . ثم يطلب منهم تحديد تلك الأصوات و التعرف عليها.

ـ يطلب المعلم من التلاميذ غلق أعينهم أثناء استماعهم لجهاز تسجيل يعرض لبعض أصوات خلط بعض المركبات مع بعضها مثل: الحبوب . السوائل ، إلقاء أشياء صلبة في الماء .. إلخ . ثم يطلب منهم تحديد تلك الأصوات و التعرف عليها .

٦ ـ التمييز السمعي :

ـ قريب / بعيد : يطلب المعلم من الطفل تحديد أي ركن من الغرفة ينبعث منه الصوت و هل هو قريب أم بعيد وذلك بعد استماعه لبعض الأصوات من مواقع مختلفة في الغرفة ؟

- غليظ / حـاد : على المعلـم أن يحـاول مسـاعدة الطفـل التمييـز بـين بعض الأصوات الغليظة و الحادة باستخدام الآلات الموسيقية .

- مرتفع / منخفض : على المعلم أن يحاول مساعدة الطفل التمييـز بـين بعـض الأصـوات المرتفعـة و المنخفضـة ، ثـم يطلـب منـه تحديـد ذلـك مـن خـلال استماعه لبعض الأصوات المختلفة في شدتها .

- تتبع الصوت : يطلب المعلم من التلميذ تتبع صوت معـين يقـوم بـه المعلـم أو أحد التلاميذ الآخرين في الفصل الدراسي .

٧ ـ الذاكرة السمعية :

- قوائم الأعداد أو الكلمات : ردد أمام التلميذ قائمة مكونه من رقمين أو كلمتين فقط ، ثم اطلب منه ترديدها بعدك ، ثـم تـدريجياً اعمـل علـى زيـادة عـدد مكونات تلك القائمة مع تكرار نفس الطلب من التلميذ .

- الأغاني الشعرية : اطلب من التلميذ تذكر بعض الأغاني أو الأبيـات الشـعرية التي يفضلها .

- سلاسل الأعداد : أعط الطفل سلاسل من الأعـداد و اطلـب منـه كتابـة الـرقم الناقص أو وجِّه إليه بعض الأسئلة حول هذه السلاسل، مثل: مـا هـو أكـبر رقم أو أقل رقم أو الرقم الأقرب إلى عمرك ؟

- قص على التلميذ قصـة تتضـمن تتابعًـا لأحـداث معينـة ، ثـم اطلـب منـه أن يعيدها بنفس ترتيب الأحداث .

- اذكر للتلميذ عددًا معينًا من الأرقـام المتتاليـة بنظـام محـدد ، ثـم أطلـب منـه استكمال هذه السلسلة بنفس نظام الترتيب .

•• أنشطة تدعيم الإدراك البصري.. ومنها :

١ ـ نقل أو نسخ أشكال ملونـة يعـدها المعلـم و يطلـب مـن التلاميـذ نسـخها أو نقلها.

٢ ـ يمكن تدريب التلاميذ على استخدام مكعبات مختلفة الألوان و الخامات في إنتج أشكال مختلفة .

٣ ـ اطلب من التلاميذ البحث عن أشكال محددة من بين مجموعة صور تعرض عليهم .

٤ ـ اطلب من التلاميذ تجميع أجزاء أشكال لحيوانات وأشخاص وأعداد وكلمات محددة .

٥ ـ اطلب من التلاميذ تصنيف الأشياء تبعاً للونها أو أشكالها أو طولها .

٦ ـ درب التلاميذ على التمييز البصري للأحرف الأولى من الكلمات . والأحرف الوسطى . وكذلك الأحرف الأخيرة لها .

٧ ـ اطلب من التلاميذ مزاوجة الأشكال الهندسية التي تقبل التركيب معاً .

٨ ـ تدريبات إدراك الشكل و الخلفية : اطلب من التلميذ تحديد الأشكال المتداخلة مع أشكال أخرى . مع تتبع الأشكال من الخلفية الأكثر تعقيداً .

٩ ـ تدريبات إدراك الوضع المكاني في الفراغ : اطلب من التلميذ أن يضع نفسه في مواضع مختلفة بالنسبة لبعض الأشياء الأخرى الموجودة بالفعل في حجرة الدراسة . مثل: اجلس (أسفل ـ أمام ـ يمين ـ يسار ـ فوق) المنضدة .. إلخ .

١٠ ـ الذاكرة البصرية :

ـ تحديد الأشياء المفقودة : حيث يتم عرض مجموعات من الأشكال ، ثم حذف بعض الأشكال و يطلب من التلميذ ذكر الأشكال المحذوفة .

ـ عرض أشكال لتصميمات هندسية أو أشكال أرقام أو أحرف. ثم يطلب منه اختيار الشكل المماثل للشكل المعروض من بين مجموعة أخرى من الأشكال تعرض عليه .

- الاسترجاع من الذاكرة : يتم عرض مجموعة من الأشكال على التلميذ بترتيب معين ، ثم يطلب منه استرجاع أسماء هذه الأشكال بنفس الترتيب أثناء عرضها .

- استرجاع الفقرة أو العنصر المحذوف : في هذا النشاط يتم عرض مجموعة من الأشكال أو الصور بكل منها بعض العناصر المحذوفة ، ويطلب من التلميذ تحديد هذه العناصر المحذوفة .

•• أنشطة تكامل النظم الإدراكية، ومنها :

هناك بعض الأنشطة التي تقوم على تكامل نظامين أو أكثر من الأنظمة الإدراكية، مثل :

- النشاط السمعي ـ البصري مثل تسجيل بعض أصوات الأشياء (سيارات، طائرات .. إلخ) أو الكائنات، مثل الحيوانات ثم يقوم التلاميذ بالاستماع إليها ثم يطلب المعلم منهم المزاوجة بين صوت الشيء و صورته من بين مجموعة من الصور يتم عرضها عليهم .

- تدريبات التآزر البصري ـ الحركي : و منها تقديم المعلم مجموعة من الأوراق تتضمن خطوطاً متوازية تبعد عن بعضها مسافات محدده مختلفة ، ثم يطلب منهم رسم بعض الأشكال فيما بين كل خطين متوازيين في مساحات محدده.

•• تنمية مهارات الإدراك لدى ذوي صعوبات القراءة :

١ ـ الاستعداد للقراءة :

- اعرض أمام التلميذ عددًا من أزرار أو مكعبات أو حبيبات الخرز ذات أحجام مختلفة و ألوان مختلفة، ثم اطلب منه فرز هذه الأشياء وفقاً لصفة محددة مثل اللون أو الحجم أو الشكل .

- ضع أمام التلميذ عدداً من الأشياء، مثل: فنجان ـ قلم رصاص ـ ممحاة ـ مسطرة ـ ثم اعرض عليه شيئاً مشابهاً لأحد هذه الأشياء ، ثم كلفه بالتقاط الشيء المشابه .

- درب التلميذ على أن يطابق بين الأشياء الحقيقية وصورها، مثل أن يطابق بين الصور في المجلات والأشياء الحقيقية المطابقة لها .

- اعرض على التلميذ صورة منها أجزاء محذوفة (فنجان بدون مقبض - طفل بدون حذاء - بيت بدون باب) وكلفه برسم الجزء المحذوف .

- اعرض على التلميذ رسمًا لثلاثة مستطيلات و مربعًا ثم كلفه بتحديد الشكل المختلف .

- صف شيئاً مألوفًا للتلميذ، مثل (لدينا دائري إذا ضرب يرتفع لأعلى ثم يسقط على الأرض ، و نحتاج إليه في ألعابنا) ثم اعرض عليه أربع صور من بينها صورة (كرة) و اطلب منه استخراج صورة الشيء المطلوب .

- كلف التلميذ برسم أو تتبع بعض الكلمات و الأحرف من خلال النقاط المرسومة .

- اكتب عدداً من الأحرف بالطباشير يراها التلميذ . ثم اطلب من التلميذ أن يغلق عينيه ثم قم بمسح أحد هذه الأحرف . و عندما يفتح عينيه اطلب منه تحديد الحرف المفقود .

- اسمح للتلميذ بإلقاء نظرة على أشكال مختلفة لفترة زمنية قصيرة، ثم اطلب منه أن يرسم تصميمات مشابهة لهذه الأشكال .

٢ - التمييز البصري في القراءة :

- اعرض أمام التلميذ صفوفاً تتكون من أربعة أو خمسة أحرف في كل صف و اطلب منه أن يضع دائرة حول الحرفين المتشابهين في كل صف .

- كلف التلميذ بإعادة رسم مجموعة من الأحرف أو خريطة بسيطة أو مخطط معين .

- اسمح للتلميذ أن يستخدم لوحة المفاتيح الخاصة بالحاسب الآلي ليجد أحرفًا محددة .

- اعرض على التلميذ صوراً لأشياء تتشابه مع أشكال بعض الأحرف (العصا وحرف الألف - البطة و حرف الياء في آخر الكلمة) ثم اطلب منه إعادة رسمها مع نطقها .

- اعرض على التلميذ الأحرف الهجائية مطبوعة منفردة مع حذف أحرف محددة ، ثم كلفه بتكملة الأحرف المفقودة في مكانها .

- الصق ورقة كتبت عليها الأحرف الهجائية على مقعد التلميذ الذي أمامه لينظر إليها دائماً .

٣ ـ التمييز السمعي في القراءة :

- اقرأ كلمة معينة و كلف التلميذ بأن يعيدها ، ثم اقرأ قائمة من الكلمات واطلب منه أن يصفق عند سماعه لكلمة تتفق مع الكلمة السابقة في السجع والقافية .

- اختر أداتين على أن يكون لهما صوتان مختلفان، مثل (الجرس و الطبل) ، قف خلف التلميذ و اضرب الجرس و اطلب منه أن يشير إلى الشيء المستعمل في إصدار هذا الصوت ، و بالتدريج قم بزيادة عدد الأصوات ومقدار التشابه بينها .

- استخدم المسجل و كلف التلميذ أن يميز بين أصوات مألوفة مثل : الطائرة، الحيوانات المختلفة ، أصوات أشخاص مألوفين لديه .

- اكتب أصواتاً لحروف معينة على أوراق كبيرة وضعها على الأرض ، التقط كلمة تبدأ أو تنتهي بصوت معين ثم اطلب من التلميذ أن يمشي باتجاه ذلك الصوت .

- ضع مجموعة من الألعاب المختلفة أمام التلميذ ، ثم اطلب منه جمع الألعاب التي تبدأ بحرف معين معاً .

- قدم للتلميذ ورقة مكتوبًا عليها عدداً من الكلمات ذات المقاطع المتشابهة و لكن غير متتالية في الترتيب ، و اطلب منه أن يضع دائرة حول المقاطع المتشابهة بين الكلمات: مثل وضع دائرة حول حرف الألف (كأس ـ فأس ـ رأس).

- اقرأ للتلميذ جملة كاملة ، ثم أعد قراءتها عليه بعد حذف كلمة واحدة منها، ثم اطلب منه أن يضع كلمة بديلة لها نفس النسق أو النغم و نفس المعنى .

- أعط للتلميذ بطاقتين مكتوبًا على الأولى رقم (١) و الثانية رقم (٢)، ثم اعرض عليه كلمة محددة متبوعة بالجملة تشتمل على نفس الكلمة مكررة مرتين في الجملة ، ثم اطلب منه أن يرفع الرقم الدال على أن الكلمة المتفق عليها قد سمعها للمرة الأولى أو الثانية ، ثم كرر ما سبق مع كلمات و جمل أخرى .

٤ ـ مزج الأصوات :

- كلف التلميذ بمزج حرف محدد بأحرف أخرى لتكوين كلمات ذات معنى .

- اكتب بعض الكلمات البسيطة أمام التلميذ مع حذف حرف من كل كلمة، ولكن في مواضع مختلفة ، ثم اطلب من التلميذ نطق الكلمة كاملة .

- انطق بعض الكلمات أمام التلميذ مرتين بحيث يكون النطق في المرة الأولى للكلمة كاملة ، و في المرة الثانية توقف عن نطق الحرف الأخير للكلمة واطلب من التلميذ إعادة نطق الكلمة كاملة .

أنشطة تدعيم النمو الإدراكي الحركي :

وتتمايز في عدة مجموعات من الأنشطة، هي :

١-أنشطة المشي .

٢-أنشطة الركل والمسك .

٣- أنشطة الإدراكية الحركية الدقيقة .

أولاً : أنشطة المشي :

١-أمام- خلف – جنب : يتم تدريب التلاميذ على المشي في خطوط مستقيمة ومنحنية ومتعامدة، ويتم تحديدها على الأرض بواسطة المعلم، وهنا يجب الأخذ في الاعتبار أن المشي ببطء وبخطوات صغيرة أصعب من المشي

بخطوات كبيرة ، كذلك المشي بدون حذاء أصعب من الحذاء والمشي للخلف أصعب من المشي للأمام .

٢- يطلب من التلميذ أن يمشي رافعًا ذراعه في أوضاع مختلفة وحاملاً أشياء مثل الصندوق أو الكرة .

٣- مشي الحيوانات : يطلب من التلميذ تقليد مشي بعض الحيوانات، مثل الفيل أي مع ثني الجذع للأمام وترك الذراعين متدليان إلى أسفل من اتخاذ خطوات كبيرة ، أو مشي البطة قدمًا قدمًا.

٤- المشي التبادلي السريع : من اليمين إلى اليسار والعكس من الأمام إلى الخلف والعكس .

ثانيًا : أنشطة الركل والرمي والمسك :

١-الرمي : يطلب من التلاميذ رمي كرات ذات أحجام مختلفة ولمسافات مختلفة باستخدام اليد أحيانًا واستخدام القدم أحيانًا أخرى .

٢-المسك : وهو أكثر صعوبة من الرمي والركل، لذلك يتم تدريب التلاميذ على مسك كرات ذات أحجام مختلفة.

٣-ألعاب الكرة : كرة القدم ، المضرب ، اليد .

٤- ألعاب الأنابيب والمواسير المطاطية ذات أحجام ملائمة يتم تدريب التلاميذ على السير داخلها .

٥-حمل الماء في أوعية مسطحة مع تدريب التلاميذ على تحقيق التوازن وعدم انسكاب الماء .

ثالثًا : الأنشطة الحركية الدقيقة :

تتمايز في أنشطة تآزر العين واليد والأنشطة السبورة والطباشير :

١-يطلب من التلميذ تتبع خطوط أو أسهم للطور والحروف والأعداد .

٢- التحكم المائي : يطلب من التلاميذ حمل كميات من الماء داخل مستويات مع تحقيق التوازن وعدم حركة الماء .

٣-القطع باستخدام أمواس وأدوات حادة. وهذه لا تناسب الأطفال الصغار فيختار المعلم بعض أنواع القطع في خطوط مستقيمة أو منكسرة ويطلب من التلميذ القيام بها :

- أساليب تدريس علاج صعوبات الذاكرة : تتفق معظم الدراسات التي أجريت على اضطربات الذاكرة لدى ذوي صعوبات التعلم على أن هذه الاضطرابات تتناول إستراتيجيات التذكر لهؤلاء الأطفال. وقد وجد أنه يمكن تحسين أداء الذاكرة من خلال برامج تدريب على الإستراتيجيات الفعالة في التذكر .

- مبادئ تعليم إستراتيجيات التذكر والتدريب عليها. حينما نفكر في وضع برنامج تدريب على إستراتيجيات تذكر لذوي صعوبات التعلم يجب علينا أن نأخذ في اعتبارنا العديد من المبادئ. مثل :

أولاً : إستراتيجيات الذاكرة تخدم أغراضًا تعلمية مختلفة. تشير الدراسات والبحوث على أنه ليست هناك إستراتيجية أكثر ملاءمة لجميع المجالات الأكاديمية ولكن هناك بعض الإستراتيجيات لرفع مستوى كفاءة الأداء لذوي صعوبات التعلم وعلى القائم بالتدريس تقع مسؤلية اختيار هذه الاستراتيجيات. ومن أهم إستراتيجيات التذكر المستخدمة والتي أثبتت فعاليتها مع ذوي صعوبات التعلم ما يأتي :

١-إستراتيجية التسميع : وفيها يطلب من التلميذ تسميع المادة المتعلمة لفظيًا أو كتابيًا .

٢-إستراتيجيات لتهيئة الانتباه : توجيه انتباه الطالب بكلمات. مثل: والآن انتبه إلى هذه النقطة لأنني سأطلب منك إعادة ما سأقول .

٣- إستراتيجية معنيات الانتباه : وفيها يطلب من التلميذ ربط المادة موضوع - التعلم بشيء يخصه فيظل انتباهه معلقًا بهذه المعلومة .

٤- إستراتيجيات النقل والتحويل : باستخدامنا لبعض الأسس والقواعد المنطقية يمكن للمدرس تحويل المشكلة الصعبة إلى مشكلة مألوفة وبسيطة يمكن تذكرها وحلها بسهولة.

٥-إستراتيجية تطبيق (تصنيف المعلومات) : يمكن لمعلم توجيه الطلاب إلى استخدام تصنيف المعلومات وفقًا لمصدر مشترك، مثل الخصائص / الشكل / الحجم .

٦-إستراتيجية الإتقان وإدراك التفاصيل : وفيها يطلب من التلاميذ تحديد المعنى، المادة والشكل كلمة أو فقرة ثم وضعها في جملة، ثم كتابة ما يتشابه معها في المعنى وما هو عكسها ومحاولة اشتقاق علاقات بين الكلمات وفقًا لخصائص معينة.

٧- إستراتيجيات تنشيط الذاكرة : هذه الإستراتيجيات تقوم على حث الأطفال على استخدام المكعبات أو عدادات الحذف والإضافة لإجراء عمليات الجمع والطرح بشكل محسوس يساعدهم على تصور بعض العمليات المجردة.

٨- شجع تلاميذك على استخدام الأطالس والقواميس وشرائط الفيديو وزيارة المتاحف المرتبطة بالمادة موضوع التعلم.

ثانيًا: برامج تعليم الاستراتيجيات، قبل أن تضع برامج لتعليم الإستراتيجيات يجب أن تضع في اعتبارك ما يلي:

أ- تعليم عدد قليل من الإستراتيجيات على نحو جيد .

ب- تعليم التلاميذ متى وأين وكيف يستخدمون الإستراتيجيات (مهارات ما وراء المعرفة) بهدف تنمية قدراتهم على التقييم .

جـ- أن يكون تعليم الإستراتيجيات داخل جزء متكامل من منهج أو مقرر قائم بالفعل.

د- تزويد التلاميذ بصورة دائمة بالتغذية المرتدة لرفع كفاءة أدائهم.

- **أساليب تدريس علاجي لصعوبات اللغة :**

اعتبارات عامة عند وضع البرامج العلاجية لصعوبات اللغة :

١-اعمل مع الطفل في مستوى قدراته اللغوية دون الاعتماد على استخدام كلمات لم يقم بدراستها.

٢- افتح المجال أمام الطفل ليتحدث عما يحب دون تحديد، وذلك للتأكيد على العضوية في إجراء المحادثة مع الطالب حتى تصبح المحادثة خبرة محببة للطفل .

٣- اعط للطفل فرصة ليعرض عليك ما يعينه على التواصل إذا لم يكن قادرًا على التعبير عن أفكاره لفظيًا .

٤- ابن جسورًا من المحبة بينك وبين التلميذ وأعطه سطورًا أنك مهتم بما يقوله.

٥-يفضل أن تترك مشكلات النطق لشخص متخصص في هذا المجال ويمكن أن تزيد معلومات بالعودة إلى أحد مراجع اضطرابات النطق واللغة .

٦-احتفظ دائمًا بسجل خاص يسرد أداء التلميذ لتعرف ما الذي تحقق من الأهداف والذي لم يتحقق.

-أنشطة التدريس العلاجية :

أ-مستوى فهم الكلمات .

ب-مستوى فهم الجمل .

جـ- مستوى التنويع في الكلمات والجمل .

د-مستوى الفهم والاستيعاب .

هـ- مستوى اللغة التعبيرية .

٥٥ **ملاحظة عامة :** يجب على المعالج أن يبدأ من النقطة أو المستوى الذي يتناسب للطالب تبعًا لنتائج التقييم بنفس طريقة اختبارات الذكاء .

أولاً : مستوى فهم الكلمات :

يقصد بهذا المستوى زيادة ثروة الطالب من الكلمات المفهومة إلى جانب إدراكه للعلاقات التي تربط هذه الكلمات، مثل ترادف وتضاد المعنى ويتضمن هذا المستوى إرشادات التعامل مع الطفل بالتدرج، حيث تبدأ بالكلمات المحسوسة وتنتهي بالكلمات المجردة ويمكن الوصول إلى ذلك من خلال :

١-ضع أمام التلميذ عددًا قليلاً من الأشياء واطلب إليه أن يشير إلى الشيء الذي يذكر له، فإذا أشار الطفل إشارة صحيحة شجعه أن يذكر اسم ذلك الشيء.

٢- يفضل أن يبدأ المعالج بتدريب التلميذ على كلمات ذات معنى بالنسبة له، ومن ثم أن يبدأ بالاعتماد على صور وأشياء حقيقية أمام الطفل .

٣- اطلب من التلميذ أن يطابق الشيء مع شيء آخر يختلف عنه في الشكل والملامح، لكنه ينتمي لنفس الفصيلة ثم اطلب منه أن يطابق الأشياء الحقيقية بصورها وأن يضم الأشياء المتشابهة معه، مثل الفواكه والخضراوات.

٤-البدء بتدريب الطفل على الكلمات المجردة التي لا يمكن أن يلمسها على أن يكون بإمكان الطفل ملاحظتها، كأن يقوم المعالج بتدريب الطفل على الأفعال،ويطلب منه أن يؤدي النشاط بكل فعل مثل أن يطلب: المشي، الكتابة،ويفضل أن نكرر الطلب عدة مرات ليضيف الطفل هذه الأفعال إلى مخزونة اللغوي — كذلك يمكن أن نطلب منه مطابقة أصوات بمصادرها مثل صوت جرس الهاتف وأصوات الحيوانات.

٥-درب التلميذ على فهم كلمات تدل على المشاعر مثل سعادة الفرح وذلك كأن يطلب منه أن يختار من بين مجموعة من الصور صورة طفل سعيد — حزين..... إلخ .

٦-ابدأ بتدريب الطفل على فهم خصائص الأشياء كالنعومة والخشونة والطول والقصر ومن أفضل الطرق لإيصال هذا المفهوم طريقة استخدام المتناقضات :

ثانيًا : مستوى فهم الجمل :

ويهدف هذا المستوى لزيادة قدرة التلميذ على فهم الجمل وذلك عن طريق ما يلي :

١-ابدأ بتعلم التلميذ أن يجيب على الأسئلة التي تتطلب إجابتها نعم أم لا. حيث إنها تحتاج إلى الفهم دون الحاجة إلى إنتاج جمل أخرى، مثل: هل يقفز الأرنب – هل تضيء الشمس كل يوم؟ .

٢- كلِّف التلميذ باختيار صورة تدل على فعل معين يقوم به شخص ما بشكل معين كأن تقول له: اختر من هذه الصور صورة شخص يركض فوق حبل ويمكنك زيادة تعقيد الجمل .

٣- اقرأ عبارة صحيحة ومعبرة للتلميذ ثم اسأله عدة أسئلة حولها واترك له اختيار الطريقة التي تناسبه في الإجابة كأن يحرك رأسه بنعم أو لا، إلى أن يشعر بأنه بدأ يستجيب كلاميًا بصورة أكبر. وهنا بإمكانك قراءة جمل أو فقرات أطول وأكثر تفصيلاً .

٤-قدم للطالب ورقة عمل عليها رسومات متعددة واطلب منه أن يتبع تعليمات محددة، مثل: ارسم دائرة حول السيارة، أو ضع علامة (x) على الفتاة الصغيرة وهكذا .

٥-اسأل التلميذ أسئلة تتطلب المقارنة، مثل: من الذي ينبح الكلب أم الأرنب؟.

٦-اقرأ قصة مع حذف بعض الكلمات واطلب منه أن يكمل الكلمات الناقصة من خلال فهمه لسياق القصة .

٧-وضع أشياء مختلفة على التلاميذ واطلب منهم أن يقفوا إذا كان بحوزتهم الشيء الذي تم وضعه.

٨- كلف الطلاب أن يعيدوا كلمات وجملاً تركز على صيغة الجمع أو الفعل.

٩- أحضر بطاقات صغيرة مكتوبًا عليها أسماء وصفات وأفعالاً، وكلفه أن يصنفها على حسب فئاتها ثم اطلب منه أن يشكل منها جملاً .

ثالثًا : مستوى التجميع في الكلمات والجمل :

اعتمادًا على ما تم بناؤه في المستويين السابقين فإن هذا المستوى يهدف إلى تفعيل وتعميم الكلمات والجمل في مواقف حياتية، وذلك من خلال :

١- قدم للتلميذ مجموعة من الصور واطلب منه تصنيفها حسب المجموعات التي تنتمي إليها (حيوانات / أشخاص / أثاث) .

٢- ساعد التلميذ على تصنيف مهارة الاسترجاع من خلال بعض عرض الكلمات والصور مثل (خشن وناعم) (ساخن وبارد) (سعيد وحزين) .

٣- ساعد التلميذ على تركيب جمل بسيطة باستخدام مقاطع مكررة؛ مثل: أنا هذا أو أنا أشاهد في الصورة، ومن ثم يخرج من مرحلة استخدام الكلمات المفردة إلى التعبير بالجمل .

٤- جهز مجموعة من الجمل تفتقد إلى بعض الكلمات الرئيسية واقرأها للتلميذ واطلب منه إكمال الجمل الناقصة .

٥- ضع أشياء في كيس واطلب من التلميذ أن يضع يده في الكيس ويختار إحداها ، ومن ثم يقوم بوصفها .

٦- كلف التلميذ بتلوين أجزاء من الصورة واطلب من الآخر وصف هذه الصورة.

٧- وفر للتلميذ مجموعة متسلسلة من الصور واطلب منه سرد أحداث متعلقة بهذه الصور.

رابعًا : مستوى الفهم والاستيعاب :

١- كلف التلميذ بأداء مهمات فرعية من خلال أدائه للعبة معروفة ، وقم بزيادة صعوبة هذه المهمات بالتدريب .

٢-أعط التلميذ ورقة وتعليمات محددة ومتدرجة لكي يطوي الورقة ليحصل على مربع أو مستطيل ثم أعطه أشكالاً هندسية واطلب منه تشكيلها بالأوراق.

٣- قم بتشكيل مجموعة من الطلاب للقراءة ثم اصرفهم للراحة واللعب ثم كلفهم بمناقشة ما قاموا بقراءته عن طريق سؤال وجواب .

٤- وفر سلسلة من التوجيهات على بطاقات واسمح لهم باستمرار تناول البطاقات ماداموا قادرين على اتباع الأوامر.

خامسًا : مستوى اللغة التعبيرية :

١- اقرأ فقرة قصيرة تحتوي على عدة كلمات متشابهة في معناها ثم اطلب من تلاميذك استخراج الكلمات المترادفة .

٢- اقرأ أمام تلاميذك مجموعة من الكلمات تنتمي إلى فئات مختلفة ، وتعمَّد وضع بعض الكلمات الخاطئة واطلب منهم اكتشافها .

٣- كلف التلميذ بإعداد قائمة من المفردات التي تتشابه فيما بينها وليكن في المعنى.

٤- اقرأ قامة من الجمل غير المنظمة واطلب منهم إعادة ترتيبها .

٥- اقرأ قصة قصيرة وأخرج أسئلة تتطلب تفسيرًا وتخيلاً من التلميذ. مثل: لو أنك مكان البطل في القضية ماذا تفعل ؟ أو ماذا يحدث لو حدثت هذه القصة في بلد مختلفة غير بلدك.

أساليب التدريس العلاجي للكتابة :

رغم وجوب وضع أهداف تدريسية مبنية على احتياجات كل تلميذ، فإن أي برنامج يهدف إلى تدريس مهارات الكتابة يجب أن يتضمن الأهداف التالية :

١- تفريد البرنامج: يقصد به تصميم البرنامج تبعًا لاحتياج كل تلميذ على حدة.

٢- الارتباط بين نتائج التشخيص ومحتوى البرنامج .

٣- مراعاة توجهات التلاميذ، فيجب أن يحتوي البرنامج على أساليب كفيلة بإيجاد توجهات للتلاميذ نحو الإملاء أو الكتابة، وذلك من خلال:

أ- يمكن التلميذ من الكتابة الإملائية للكلمات الشائعة الاستخدام التي يحتاجها التلميذ.

ب- تبعد التلميذ على إستراتيجية تصحيح الذات حتى يتمكن من تعديل أخطائه بنفسه.

جـ- تشجيع الرغبة في تعلم الكلمات غير المألوفة بالنسبة له.

◈◈◈

الفصل الثالث

صعوبات القراءة

يذكر " تومسون " و" مارسلندر " أن بعض المؤشرات تظهر على الأطفال الذين لديهم " صعوبات قراءة "، ومن هذه المؤشرات :

١- هؤلاء الأطفال تحصيلهم في القراءة أقل بصورة كبيرة عما هو متوقع بالنسبة لعمرهم العقلي ، وسنوات تواجدهم بالمدرسة . غالبا أقل من تحصيلهم في الحساب.

٢- هؤلاء الأطفال لا يظهرون أي دليل على وجود أي عجز بالنسبة لحاستي السمع والإبصار . أو تلف المخ أو أي انحراف أساسي بالشخصية .

٣- يظهر هؤلاء الأطفال صعوبة كبيرة في تذكر نماذج الكلمة – كاملة وهم لا يتعلمون بسهولة عن طريق الطريقة البصرية للقراءة . وهم يميلون لأحداث نوع من الاضطراب بالنسبة للكلمات الصغيرة . والتي تتشابه في الشكل العام.

٤- يعتبر هؤلاء الأطفال قراء ضعافا بالنسبة لجانب القراءة الجهرية ،وضعافا من ناحية الهجاء على الرغم من أنهم يستطيعون في بعض الأحيان أن يقوموا بتسميع أو استرجاع قائمة محفوظة من كلمات الهجاء لدد مختلفة من الوقت .

٥- في محاولاتهم الأولى للقراءة والكتابة . يظهرون اضطرابات واضحة في تذكر توجه الحروف .

٦- يظهر هؤلاء الأطفال عادة بعض الأدلة على تأخر الأداء الحركي لجانب واحد غير مكتمل (الهيمنة المخية الجانبية) ، وهم يميلون لاستخدام اليد

اليسرى أو يكونون مختلفين في اختباراتهم الحركية (اليد اليمنى - العين اليسرى) .

٧- غالبا ما يظهر هؤلاء الأطفال تأخرًا أو عيوبًا في واحدة ، أو أكثر من جوانب اللغة ، وبالإضافة إلى كونهم قراء ضعافًا ، لديهم حديث غير تام أو مفردات شفهية ضعيفة .

٨- غالبا ما ينحدر هؤلاء الأطفال من عائلات يوجد فيها استخدام لليد اليسرى أو اضطراب في اللغة أو كلا الحالتين .

ويضيف "هيوز" ، بعض هذه المؤشرات الخاصة " بصعوبات القراءة " على النحو التالي :

١- كثير من هؤلاء الأطفال يكونون أذكياء ، وطبيعيين من الناحية الجسمية والانفعالية ، ويمكن القول بأنهم يرغبون في تعلم القراءة .

٢- كثير من هؤلاء الأطفال يكونون في بداية تكلمهم وتمكنهم من الحديث يتكلمون بدون تمييز ، وبطيئين في تعلم القواعد سواء في كيفية استخدام حروف الجر أو الأفعال .

٣- يعاني هؤلاء الأطفال من صعوبة في جعل الآخرين يفهمون ما يريدون ، وهم يفهمون ما يقوله الآخرون ، إلا أنهم يفشلون في اتباع التوجيهات المقدمة لهم .

٤- بعض هؤلاء الأطفال يقرءون بصورة رديئة الكلمات داخل محتوى ، ولكنهم يجيبون إجابات ذكية عندما يتم إعطاء أسئلة لهم مبنية على هذا المحتوى. ويبدو أن الطفل لا يقرأ الكلمات بصورة خاطئة ، ولكنه يقرأها كما يراها ويقوم بعمل التخمينات المبنية على فهمه للمحتوى أو بعض أجزاء الكلمة التي يشعر بألفة معها.

٥- هؤلاء الأطفال لديهم صعوبة في قراءة حروف معينة وخصوصا الحروف المتشابهة .

٦- بعض هؤلاء الأطفال لديهم صعوبة في تمييز الاتجاه اليمين من الشمال .

٧- بعض هؤلاء الأطفال لديهم تفضيل لكلا الجانبين، العين اليسرى - اليد اليمنى - القدم اليسرى .

٨- بعض هؤلاء الأطفال لا يكونون بارعين في حركاتهم ولديهم صعوبة في نسخ الأشكال الجغرافية .

ويشير " كالفي " إلى " صعوبات القراءة " ومؤشراتها بقوله : " صعوبات القراءة " بصفة عامة اضطرابات مخزنة لأن غرضها الأساسي هو الفشل . والضحية لا تكون قادرة على أن تقرأ ، أو تكتب ، دون أن تعكس الحروف. والطفل الذي لديه هذا الاضطراب لا يستطيع أحيانا أن يتبع التعليمات البسيطة بعض الأطفال ينبغي أن ينظروا إلى علامات في أيديهم حتى يتمكنوا من معرفة اليمين من اليسار .

ويذكر " مونتر " ، بعض الصفات العامة للطفل ذي " صعوبات القراءة " على هذا النحو :

١- تكون نسبة ذكاء هذا الطفل عند متوسط أو أعلى من المتوسط .

٢- يقوم بعكس (إبدال) الحروف في القراءة أو الهجاء أو الحديث .

٣- هذا الطفل قارئ ضعيف والدليل على ذلك، هو :

(أ) حذف الكلمات الصغيرة أثناء الكتابة .

(ب) القراءة الصامتة بطيئة إذا ما قورنت بالذكاء .

(ج) يظهر ترددا في القراءة الجهرية .

(د) استرجاعه للكلمة ضعيف، وكذلك مهارات فك رموز الكلمة .

(هـ) يفقد القدرة على القراءة من أجل الفهم أثناء الصراع من أجل التعرف على الكلمات .

٤- هذا الطفل ضعيف جدا في الهجاء .

٥- كتابة المفردات والكتابة بصفة عامة بطيئة ورديئة .

٦- لا يمكن للطفل استرجاع صورة الحروف المفردة وتنظيمات الحروف بصورة سهلة .

٧- بعض هؤلاء الأطفال لديهم ضعف في استرجاع الكلمة وصعوبة في استرجاع أسماء الأماكن .

٨- بعض هؤلاء الأطفال متحدثون مترددون ولديهم صعوبة في التعبير عن أنفسهم.

٩- لدى هؤلاء الأطفال ضعف في توجه اليمين — اليسار .

١٠- هذا الاضطراب يمكن أن يظهر في أجيال متعاقبة في بعض العائلات ، ولكنه يمكن أن يحدث كذلك في حالات فردية .

١١- لدى هؤلاء الأطفال صعوبة في مهارات اللغة على الرغم من الفرص التعليمية الملائمة .

أنواع (صعوبات القراءة) :

لما كانت " صعوبات التعلم " بصفة عامة ترجع إلى أسباب متعددة منها ما يتعلق بالفرد ذاته سواء من الناحية العصبية أو النفسية، ومنها ما يتعلق بالبيئة المحيطة بالفرد ، فبالنظر إلى " صعوبات القراءة " وأنواعها نجد منها ما يتعلق بأسباب ترجع إلى الفرد ذاته، ومنها ما يتعلق بأسباب ترجع إلى البيئة

المحيطة به ، حيث يرى " كود فسلاند " وآخرون ، أن الأنواع الثلاثة الفرعية " لصعوبات القراءة " ، هي :

١- صعوبات قراءة عرضية وهي في هذه الحالة تكون ناتجة عن عيوب بالمخ .

٢- صعوبات قراءة نوعية وهنا تحدث هذه الصعوبات في غياب عيوب المخ.

٣- تخلف قراءة ثانوي تحدث صعوبات القراءة هنا نتيجة عوامل خارجية ، مثل الصحة والبيئة . وقد حدد كل من " سميث " ، و " بتمان " ، ثلاثة أنواع " لصعوبات القراءة " مبنية على نتائج مأخوذة من " اختبار الينوى " للقدرات اللغوية النفسية ومقاييس وكسلر للذكاء والمجموعات الثلاثة ، هي :

أ- ذاكرة بصرية جيدة مع ذاكرة سمعية ضعيفة .

ب- ذاكرة سمعية جيدة مع ذاكرة بصرية ضعيفة .

ج- والمجموعة الثالثة لديها كل من الذاكرة السمعية والذاكرة البصرية ضعيفة .

وتقترح دراسة " نيكولاس " ، ثلاثة أنواع فرعية من " صعوبات القراءة " هي :

١- صعوبات القراءة النمائية.

٢- القارئ البطيء .

٣- نوع مختلط .

ويقدم " نيوباى " وآخرون ، بعض الدراسات التي استخدمت الاختبارات النفسية العصبية لتحديد أنواع فرعية " لصعوبات القراءة ومنها : دراسة "بتروساكس " و " رورك " ، و التي أظهرت ثلاثة أنواع فرعية " لصعوبات القراءة " هي :

(أ) عيوب اضطراب اللغة .

(ب) عيب تتابعي لغوى مختلط .

(ج) عدم تناسق النطق والكتابة .

وحدد " ساتس " و " موريس " : أربعة أنواع فرعية " لصعوبات القراءة " هي :

(أ) قصور في اللغة بصورة كلية .

(ب) عيب لغوى محدد .

(ج) عيب إدراكي ولغة مختلطة .

(د) والرابعة لم تشر إلى أن عيوب عصبية وربما يكون سبب العسر القرائي لديهم وجود مشكلات دافعية وانفعالية .

ويشير " أرون " ، إلى أن " سكونل " ، منذ ما يزيد عن خمسين عاما مضت قد اقترح أن الأطفال من ذوى " صعوبات القراءة " لا يشكلون مجموعة واحدة متجانسة ولكنهم ربما يمثلون تصنيفين متميزين :

١- التأخر النوعي في القراءة .

٢- التأخر القرائي العام .

و من جانب آخر تشير العديد من الدراسات إلى أنه يمكن النظر إلى صعوبات القراءة في ضوء التصنيف التالي :

١ ـ الاضطرابات في مهارات القراءة :

وتؤدي الصعوبات في القراءة إلى فشل في كثير من المواد الأخرى في المنهاج وحتى يستطيع الطالب تحقيق النجاح في أي مادة يجب عليه أن يكون قادراً على القراءة وهناك عدد من المهارات المختلفة التي تعتبر ضرورية لزيادة فاعلية القراءة . وتقسم هذه المهارات إلى قسمين :

١- تمييز الكلمات .

٢- مهارات الاستيعاب .

وكلا النوعين ضروريان في عملية تعلم القراءة . ومن المهم في تدريس هاتين المهارتين أن لا يتم تدريسهما عن طريق المحاضرة. بل لابد من تدريب الطالب عنيها من خلال نصوص مناسبة بالنسبة له . مما يساعد الطالب على تجزئة المادة وربط أجزائها ببعضها البعض.

أنماط صعوبات القراءة :

١- اضطرابات الإدراك البصري :

تظهر في صورة الاضطرابات في الإدراك المكاني أو الفراغي في تحديد مكان جسم الإنسان في الفراغ وإدراك موقع الأشياء بالنسبة للإنسان وبالنسبة للأشياء الأخرى وفي عملية القراءة . يجب أن ينظر إلى الكلمات كوحدات مستقلة محاطة بفراغ .

٢- اضطرابات التمييز البصري :

حيث لا يستطيع الكثيرون من الطلبة الذين يعانون من صعوبات في القراءة:

- التمييز بين الحروف والكلمات .
- التمييز بين الحروف المتشابهة في الشكل (ن . ت . ب . ث . ج . ح).
- التمييز بين الكلمات المتشابهة أيضاً (عاد . جاد) .

ولابد من تدريب بعض هؤلاء الطلبة على التمييز بين الحروف المتشابهة والكلمات المتشابهة .

ويجب أن نعلم الطلاب أن هناك بعض الأمور التي لا تؤثر في تمييز الحرف وهي :

١ – الحجم.

٢ – اللون.

٣ – مادة الكتابة .

و يلاحظ وجود مشكلات في التمييز البصري بين صغار الأطفال الذين يجدون صعوبة في مطابقة الأحجام والأشكال والأشياء .

وينبغي التأكيد على هذه النشاطات في دفاتر التمارين وفي اختبارات الاستعداد للقراءة لأهمية هذه المهارات.

٣- الاضطرابات في الإدراك السمعي :

تظهر في صورة ما يلي :

- تحديد مصدر الصوت .
- الوعي بمركز الصوت واتجاهه.
- التمييز السمعي.
- القدرة على تمييز شدة الصوت وارتفاعه أو انخفاضه والتمييز بين الأصوات اللغوية وغيرها من الأصوات ، وتشتمل هذه القدرة أيضاً على التمييز بين الأصوات الأساسية (الفونيمات) وبين الكلمات المتشابهة والمختلف.
- الذاكرة السمعية التتابعية ، ويقصد بها التمييز وإعادة إنتاج كلام ذي نغمة معينة ودرجة شدة معينة أو كليهما.

وتعتبر هذه المهارة ضرورية للتمييز بين الأصوات المختلفة والمتشابهة وهي تمكننا من إجراء مقارنة بين الأصوات والكلمات ، ولذلك لابد من الاحتفاظ بهذه الأصوات في الذاكرة لفترة معينة من أجل استرجاعها لإجراء المقارنة.

- تمييز الصوت عن غيره من الأصوات الشبيهة به ، عملية اختيار المثير

السمعي المناسب من المثير السمعي غير المناسب. ويشار إليه أحياناً على أنه تمييز الصورة — الخلفية السمعية .

- المزج السمعي . و هو القدرة على تجميع أصوات مع بعضها لتشكيل كلمة معينة .

- تكوين المفاهيم الصوتية . القدرة على تمييز أنماط الأصوات المتشابهة والمختلفة وتمييز تتابع الأصوات الساكنة والتغيرات الصوتية التي تطرأ على الأنماط الصوتية .

٤- الاضطرابات في التمييز السمعي :

- عدم القدرة على التمييز بين الأصوات اللغوية الأساسية من أهم مميزات الطلبة الذين يعانون من مشكلات سمعية في القراءة.

- عدم القدرة على تمييز التشابه والاختلاف بين الكلمات . فالأطفال الذين يعانون من مشاكل سمعية قد لا يستطيعون تمييز الكلمة التي تبدأ بحرف السين مثلاً من بين مجموعة من الكلمات التي تقرأ على مسامعهم . وبالإضافة إلى ذلك فإن هؤلاء الطلبة لا يستطيعون التمييز بين الكلمات المتشابهة التي تختلف عن بعضها في صوت واحد فقط. مثل (نام . قام. لام). لذلك فإن معظم الاختبارات السمعية تركز على قياس هذه القدرة .

- ويعاني هؤلاء الطلبة (ذوو الاضطرابات السمعية) أيضاً من عدم القدرة على التمييز بين الكلمات ذات النغمة المتشابهة. لأن ذلك يتطلب قدرة على تحديد التشابه السمعي بين هذه الكلمات.

وتعتبر هذه القدرة واحدة من عدة مهارات يمكن تقييمها في سنوات المدرسة الأولى.

إن الطفل الذي يواجه صعوبة في التمييز بين الأصوات العالية والمنخفضة أو بين أصوات الحيوانات أو أصوات السيارات سيواجه مشكلة في تمييز الأصوات اللغوية عن بعضها ، مثل: (ص – ض – س – ش) .

تختلف الاضطرابات السمعية وما تحدثه من مشكلات قرائية من طالب لآخر. فقد يواجه بعض الطلبة صعوبة في تمييز أصوات معينة (ب ، ت ، ث) بينما يواجه طلبة آخرون مشكلة تمييز الصوت الأول أو الأخير في كل كلمة. ومن المحتمل أن يواجه الأطفال الذين يعانون من مشكلات سمعية صعوبات في القراءة.

وترى إحدى الدراسات أن مهارة التمييز السمعي كانت أفضل من غيرها من المهارات التي درست في الدلالة على نجاح تلاميذ الصف الأول في القراءة.

٥- مزج الأصوات :

يقصد بمزج الأصوات القدرة علي تجميع الأصوات مع بعضها البعض لتكوين كلمات كاملة .

فالطفل الذي لا يستطيع ربط الأصوات معاً لتشكيل كلمات لا يستطيع جمع أصوات (ر ، أ ، س) لتكوين كلمة " رأس " على سبيل المثال ، إذ تبقى هذه الأصوات الثلاثة منفصلة .

ومن الواضح أن مثل هؤلاء التلاميذ سيواجهون مشكلات في تعلم القراءة . وكثيراً ما تحدث صعوبات القراءة عندما يتم التركيز في التدريس على تعليم الأصوات منفصلة عن بعضها البعض.

فقد يتعلم الطفل هذه الأصوات منفردة وبالتالي يصعب عليه جمعها معاً لتكوين كلمة.

ويواجه طلبة آخرون من ذوي الاضطرابات السمعية أو اضطرابات الذاكرة صعوبة في جمع أجزاء الكلمة معاً بعد بذل جهد كبير لمحاولة تذكر الأصوات المكونة لهذه الكلمة والتمييز بينها.

وبسبب الطبيعة الصوتية للغة العربية فإن هذه المشكلة تكون أكثر وضوحاً عند تعلم اللغة العربية.

تركز النشاطات التدريسية التي تهدف إلى تطوير القدرة على ربط الأصوات مع بعضها البعض على استخدام الكلمات في سياقات ذات معنى من أجل زيادة احتمال جعل عملية الربط بين الأصوات تلقائية .

ويعتقد بعض الباحثين بضرورة كون هذه المهارة وغيرها من المهارات الأساسية تلقائية ليتمكن الطالب من التركيز على جوانب عملية الاستيعاب في نص معين بدلاً من التركيز على عملية القراءة ذاتها.

٦- الذاكـــرة :

تشتمل الذاكرة على القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات لاستخدامها فيما بعد . وقد لاحظ "هاريس" و "سايبه" أن ضعف مهارات الذاكرة من أهم مميزات الأفراد الذين يعانون من صعوبات في القراءة .

فهؤلاء الطلبة لا يستعملون إستراتيجيات تلقائية للتذكر كما يكون أداؤهم في اختبارات الذاكرة قصيرة المدى في الغالب ضعيفاً .

وهناك ارتباط في كثير من الأحيان بين مشكلات الذاكرة التي يعاني منها ذوو صعوبات التعلم وبين العمليات البصرية والسمعية المختلفة .

فقد تؤثر اضطرابات الذاكرة البصرية على القدرة على تذكر بعض الحروف والكلمات. بينما تؤثر قدرة الذاكرة على تسلسل الأحداث وعلى ترتيب الحروف في الكلمة وعلى ترتيب الكلمات في الجملة .

ومن ناحية أخرى فإن اضطرابات الذاكرة السمعية قد تؤثر على القدرة على تذكر أصوات الحروف وعلى القدرة على تجميع هذه الأصوات لتشكيل كلمات فيما بعد .

وقد يواجه الطلبة الذين يعانون من مشكلة في تتابع الأحداث المسموعة صعوبة في ترتيب أصوات الحروف ؛ فقد يقوم هؤلاء الطلبة بتغيير ترتيب مقاطع الكلمة عندما يقرءونها .

قد ينتج ضعف القدرة على استرجاع المعلومات من إستراتيجيات الترميز غير الفاعلة ومن التدريب أو ترتيب المعلومات ، ومن كون المادة غير مألوفة ، أو من عدم الكفاءة في آلية استرجاع المعلومات المخزونة . حتى ليصح التساؤل عما إذا كان بالإمكان دراسة الذاكرة وحدها دون دراسة الوظائف المعرفية الأخرى .

٧- القراءة العكسية للكلمات والحروف :

يعتبر الميل إلى قراءة الكلمات والحروف (أو كتابتها) بشكل معكوس من الميزات المعرفية التي يتصف بها الذين يعانون من صعوبات في القراءة .

يميل هؤلاء الطلبة إلى قراءة بعض الحروف بشكل معكوس أو مقلوب وبخاصة الحروف (ب ؛ ن ؛ س ، ص) وقد يقرأ هؤلاء الطلبة بعض الكلمات بالعكس (سار بدلاً من راس) وقد يستبدل بعضهم الصوت الأول في الكلمة بصوت آخر (دار بدلاً من جار) .

وهناك مجموعة أخرى من هؤلاء الطلبة ممن يغيرون مواقع الحروف في الكلمة أو ينقلون صوتاً من كلمة إلى كلمة مجاورة .

وكثيراً ما يتم تفسير ظاهرة القراءة المعكوسة بعدم القدرة على تمييز اليسار من اليمين .

وتعتبر هذه الظاهرة مألوفة بين الأطفال في المرحلة الابتدائية وبخاصة عند بداية تعلم القراءة .

ولكن هذه المشكلة تختلف عند ذوي صعوبات التعلم من حيث مدى حدوثها وفترة استمرارها ، وإذ يميل هؤلاء الأطفال إلى عكس عدد أكبر من الحروف والكلمات ولفترة زمنية أطول، مما هو عليه الحال في الأطفال الذين لا يعانون من صعوبات في التعلم .

إن التدريس الجيد في البداية أمر ضروري لتشخيص هذه الصعوبات ومعالجتها .

ومن الممكن تدريب الأطفال على اتباع الاتجاه الصحيح في القراءة باستخدام رسومات أو أشكال هندسية مختلفة لهذا الغرض . ولكي يتغلب الأطفال على مشاكل عدم تمييز الشكل والاتجاه لا بد من إدراك تفاصيل أشكال الحروف وأنماط تجميعها مع بعضها البعض لتكوين كلمات .

٨- اضطرابات مهارات تحليل الكلمات :

إن القدرة على تحليل الكلمات بفاعلية من أهم المهارات لتعلم القراءة الجيدة، وتحدد مهارات تحليل الكلمات عادة بمدى تنوع الأساليب التي يتبعها القارئ. وتعتبر القراءة الصوتية من أكثر الأساليب شيوعاً .

ويستخدم القارئ الجيد عدداً آخر من الأساليب. منها :

١- التحليل البنيوي .

٢- التعرف على شكل الكلمة .

٣- استخدام الصور والإفادة من الكلمات المألوفة وتحليل السياق .

ونعني بالتحليل البنيوي تمييز الكلمات والتعرف عليها بتحليلها إلى الأجزاء المكونة من طولها وشكلها في عملية قراءتها .

ويمكن الإفادة أيضاً من السياق الذي تستخدم فيه الكلمة في تحليل معاني الكلمات غير المألوفة .

تختلف هذه العوامل في تحليل الكلمات في قيمتها من عامل لآخر ، فمثلاً يعتبر أسلوب الإفادة من طول الكلمة وشكلها محدود الفائدة ، بينما يمكن الإفادة من الطريقة الصوتية لمدة أطول .

إن الكثير من الطلبة الذين يعانون من صعوبات في القراءة لا يستخدمون كثيراً من هذه الأساليب استخداماً سليماً ، فبعض هؤلاء الطلبة لا يحسنون اختيار أسلوب التعامل مع الكلمات الجديدة التي يواجهونها ، ويعتمد بعضهم على أسلوب واحد فقط . ثم إنه لابد للطالب الذي اعتاد على قراءة الكلمة جهريا أن يتدرب على استعمال أساليب أخرى للتعامل مع الكلمات الجديدة .

وينبغي أن يهدف برنامج تدريب هؤلاء الطلبة على القراءة إلى تدريبهم على استخدام عدة أساليب في آن واحد .

٩- الكلمات المألوفة :

هي الكلمات التي يستطيع القارئ تمييزها بسرعة عندما يلحظها وهي المفردات التي يتكرر استخدامها في نصوص القراءة (أنت ، قال ، هو) .

هناك كلمات يصعب قراءتها جهريا لأن كتابتها تختلف عن طريقة قراءتها، مما يصعب من تحليلها ، ولذلك فإن الطلاب يتعلمون هذه الكلمات كوحدة واحدة .

إن القدرة على تمييز مثل هذه الكلمات تسهل عملية تعلم القراءة في البداية .

وقد قام الباحث "دولتش" بإعداد قائمة بهذه 'الكلمات المألوفة . تشتمل القائمة على خمس مجموعات موزعة بما يتناسب ومستوى الصفوف الخمسة الأولى.

تعتبر الذاكرة البصرية مهمة لتعلم الكلمات المألوفة لأنها تشتمل على عملية استذكار للملامح البارزة للمثير البصري . فلا يستطيع الطلاب الذين يعانون من ضعف في الذاكرة البصرية تمييز بعض الكلمات المألوفة لدى مشاهدتها. وهذه الصعوبة تضعف بشدة قدرة هؤلاء الطلبة على القراءة .

وكثيراً ما يقوم مثل هؤلاء الطلبة بتخمين الكلمة أو بقراءتها ببطه أو استبدالها بكلمة أخرى . وقد يفقدون المكان الذي كانوا يقرءون فيه . يضاف إلى ذلك بأن الطلبة الذين لا يعرفون الكلمات المألوفة معرفة جيدة سيعمدون على الطريقة الصوتية في تحليل الكلمات التي لا تستخدم فيها هذه الطريقة لاختلاف كتابتها عن طريقة لفظها .

ومما يزيد الأمر صعوبة أن اللغة الإنجليزية تحتوي على عدد كبير من هذه الكلمات ، ولابد من تعليم هذه الكلمات للطلبة تدريجيا وبخاصة الذين يعانون من صعوبات في القراءة وذلك لأن تعليمهم عدداً كبيراً من هذه المفردات في آن واحد يربكهم .

١٠- صعوبات الاستيعاب :

- مهارات الاستيعاب الحرفي :

يمكن اعتبار الصعوبات في مهارة الاستيعاب لدى الطلبة الذين يعانون من مشاكل في القراءة صعوبات في استيعاب النص بحرفيته ،أي أنها صعوبات في استذكار الحقائق والمعلومات الموجودة في النص بشكل صريح .

وتتضمن القراءة الحرفية للنص مهارات كثيرة، منها :

- ملاحظة الحقائق والتفاصيل الدقيقة.
- فهم الكلمات والفقرات .
- تذكر تسلسل الأحداث .

- اتباع التعليمات والقراءة السريعة لتحديد معلومات محددة .

- استخلاص الفكرة العامة من النص .

أما الطلبة الذين يعانون من صعوبات في مهارات الاستيعاب الحرفية فلا يستطيعون استذكار أو تحديد الفقرات التي تصف شخصاً أو مكاناً أو شيئاً ما. وقد يشعر هؤلاء الطلبة بالإحباط أيضاً عندما يحاولون البحث عن حقائق وتفاصيل دقيقة للإجابة عن أسئلة معينة .

أسباب صعوبات الاستيعاب الحرفي :

- عدم القدرة على فهم معاني كلمات كثيرة :

حيث يشير "كارلين" أن معاني المفردات من أهم العوامل في الاستيعاب القرائي ؛ فلا يستطيع بعض الطلبة أحياناً التمييز بين المعاني المختلفة للكلمة الواحدة ؛ الخلفية المحدودة الخبرات تؤثر على عدد المفردات ومعانيها ، فبعض الطلبة لا يعرفون معاني كلمات معينة لأنهم لم يتعرضوا لمثل هذه المفردات في خبراتهم الحياتية ، ولابد أن يكون لهؤلاء الطلبة خبرة في مفاهيم تلك المفردات قبل معرفة المفردات نفسها .

- صعوبة التمييز بين التفاصيل المختلفة والفكرة العامة في النص :

وقد يؤدي التركيز على التفاصيل والحقائق الدقيقة إلى حدوث مثل هذه الصعوبة في الاستيعاب ، كما أن فهم الطلبة للفكرة العامة في النص قد يتأثر بطول ذلك النص . ولاشك بأن وجود أي من هذه الصعوبات يستدعي عمل إجراءات علاجية لتجنب التأثير السيئ لتلك الصعوبات على مهارات الاستيعاب الأعلى .

- مهارات الاستيعاب التفسيري :

تشتمل هذه المهارات على مهارات تتطلب القدرة على الاستنتاج والتنبؤ وتكوين الآراء :

إن الصعوبات التي يواجهها ذوو صعوبات التعلم في الجوانب الميكانيكية للقراءة تحد من قدراتهم على الفهم الحرفي للنصوص . ناهيك عن الصعوبات التي تواجههم في مهارات الاستيعاب التفسيرية . فقد يواجه بعضهم صعوبة بالغة في قراءة نص قصير ، حتى إن الأسئلة الاستنتاجية تبدو بمثابة عقوبة لهؤلاء الطلبة، ذلك أن قراءة هؤلاء الطلبة البطيئة تركز اهتمامهم على تمييز الكلمات وعلى بعض الجوانب الميكانيكية الأخرى. مما يؤدي إلى :

- عدم القدرة على الاحتفاظ بالأفكار التي يتضمنها النص .
- عدم فهم تلك الأفكار بسبب الانصراف إلى التعرف على الكلمة نفسها .

سيواجه الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم مشكلة في الاستيعاب الذي يتعلق بالمهارات التفسيرية وذلك لأنها عمليات معرفية عالية من جهة . ولأن هؤلاء الطلبة يعانون من عجز معرفي من جهة أخرى . ويترتب على هذه النتيجة منطقيا أن يواجه هؤلاء الطلبة صعوبة في الاستنتاج ومقارنة الأفكار واستخلاص المعاني وتقييم نصوص القراءة وربط الأفكار الجديدة بالخبرات السابقة . ومن المعروف أن التغلب على صعوبات الاستيعاب التفسيرية يتطلب إدخال إستراتيجيات مهارات التفكير في البرنامج التعليمي للطلبة الذين يعانون من مثل هذه الشاكل .

- مهارات الاستيعاب النقدي :

تشتمل هذه المهارات على إصدار القارئ أحكاماً قيمة مرتكزة على اتجاهاته وخبراته . ولا شك بأن قدرة القارئ على تحليل نصوص القراءة وتقييمها هي أعلى مستويات الاستيعاب . وتشتمل مهارات الاستيعاب النقدي على عدة مهارات أخرى، مثل :

- الحكم على دقة المعلومات .
- استخلاص النتائج .

– التمييز بين الرأي والحقيقة .

– تقييم آراء الكاتب ومعتقداته .

ومن أفضل الأساليب في تكوين الاستيعاب النقدي أن يقوم القارئ بمحاورة النص ومقارنته بنصوص أخرى أو تقييمه في ضوء خبراته السابقة .

إن القراءة النقدية عملية ضرورية ، إلا أن كثيراً من معلمي الطلبة الذين يعانون من صعوبات في القراءة يغفلون هذه المهارة .

ولنذكر في هذا المجال أن كثيراً من هؤلاء الطلبة يواجهون يوميا مواقف تتطلب التفكير الناقد ومهارات القراءة المختلفة ، ومن هذه المواقف :

تقدير قيمة سلعة ما بدراسة ميزاتها دون الاعتماد على ما يقال في الدعاية عنها .

تقييم مصادر المعلومات والتمييز بين الحقائق والآراء، وجميع هذه المهارات الفكرية تساعدنا في حياتنا الاجتماعية .

يعتمد تطوير مهارات القراءة الناقدة على الاستيعاب الحرفي والاستيعاب التفسيري للنص ، وأي صعوبة في أي من هذين الجانبين ستؤثر على نمو مهارة القراءة النقدية.

اضطراب القراءة النمائي :

وهذا النوع من الاضطراب يسمي أيضا عسر القراءة (Dyslexia) وهو نوع ينتشر بين الأطفال، حيث إن معدل انتشاره بين أطفال المدارس الابتدائية يقدر بحوالي ٢ – ٨٪ ويكثر انتشاره بين أقارب الدرجة الأولى عنه بين عامة الناس وهو أكثر انتشارا بين الذكور عنه بين الإناث بنسبة ٣: ١ .

٭ويحتاج الطفل لكي يستطيع القراءة أن يتحكم في هذه العمليات العقلية في نفس الوقت :

١- تركيز الانتباه على الحروف المطبوعة والتحكم في حركة العينين خلال سطور الصفحة.

٢- التعرف على الأصوات المرتبطة بتلك الحروف.

٣- فهم معاني الكلمات وإعرابها في الجملة.

٤- بناء أفكار جديدة مع الأفكار التي يعرفها من قبل.

٥- اختزان تلك الأفكار في الذاكرة.

وتلك الحيل أو العمليات العقلية تحتاج إلى شبكة سليمة وقوية من الخلايا العصبية لكي تربط مراكز البصر واللغة والذاكرة بالمخ. والطفل الذي يعاني من صعوبة القراءة يكون لديه اختلال في واحد أو أكثر من تلك العمليات العقلية التي يقوم بها المخ للوصول إلى القراءة السليمة.

وقد اكتشف العلماء أن عددا كبيرا من الأطفال الذين يعانون من صعوبة القراءة يكون لديهم إعاقة مشتركة وهي عدم القدرة على التعرف أو التفرقة بين الأصوات في الكلمات المنطوقة وبعض الأطفال الآخرين يكون لديهم صعوبة مع الكلمات ذات الإيقاع الواحد، مثل بطة وقطة.

٭ والطفل المصاب بعسر القراءة قد :

١- يستطيع قراءة الكلمات التي مرت عليه في السابق لكنه لا يستطيع قراءة حتى أبسط الكلمات الجديدة. وإذا كان التعليم المبكر للطفل يعتمد على النظر للكلمات ولفظها فإنه قد يستطيع قراءة العديد من الكلمات ، لكنه في هذه الحالة يتعرف عليها من شكلها الكلي.

٢- لا يستطيع استعمال الحروف كمكونات للكلمات.. إن الأطفال المصابين

بعسر القراءة بشكل خطير قد يكونون غير قادرين على التعرف على الحروف أو التمييز بينها .أما الأطفال المصابون بدرجة معتدلة من عسر القراءة فقد يتعرفون على الحروف كل على حدة من دون أن يقدروا على تجميعها لتكون كلمات .

٣- يكون تكوين الحروف عنده ضعيفاً جدا حتى وهو ينسخ. فبما أن الحروف بمفردها لا معنى لها بالنسبة إليه فإنها تفقد وحدة الشكل، وبالتالي يعجز الطفل عن تكوينها.

٤- لا يعرف الطفل يمينه من يساره : بالرغم من أن جميع الأطفال الصغار يجب أن يتعلموا أين اليمين وأين اليسار،فإن معظمهم يفعلون ذلك عن طريق الاكتشاف التدريجي لأجسادهم؛ فيتعلم الطفل أن إحدى يديه تسمى باليمنى وأن أي شيء يقع على جهة هذه اليد هو أيمن وليس أيسر، أما الطفل المصاب بعسر القراءة والذي لا يعرف يمينه من يساره فإنه يعجز عن التمييز بين ذراعه اليمنى وذراعه اليسرى.

٥- يكون عنده صعوبة في معرفة الوقت : لأنه لا يستطيع أن يميز ما إذا كانت عقارب الساعة تشير إلى الساعة بالضبط أو بعدها.

٦- يكون عنده صعوبة في ربط رابطة العنق،أو أي عمل يدوي يتطلب معرفة اليمين واليسار.

٧- يكون عنده صعوبة في الحساب: معظمنا لا يعير هذا الموضوع إلا القليل من الأهمية، ولكن رغم ذلك فإن معرفة اليمين من اليسار حيوية بالنسبة إلى الحساب، فعمليات الضرب مثلا تصبح كابوسا إذا ظهرت الأرقام عشوائياً.

٨- تكون لديه صعوبات متفاوتة في التعرف على أنواع أخرى من الرموز، فعلامات الزائد والناقص والضرب والقسمة يحدث فيها خلط.

وجد العلماء أن اكتساب هذه المهارات أساسية لكي نستطيع تعلم القراءة، ولحسن الحظ فقد توصل العلماء المتخصصون إلى ابتكار وسائل لمساعدة الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة للوصول لاكتساب تلك المهارات. ومع ذلك فإنه لكي تستطيع القراءة تحتاج لأكثر من مجرد التعرف على الكلمات فإذا لم يستطع المخ تكون الصورة أو ربط الأفكار الجديدة مع تلك الأفكار المختزنة بالذاكرة ، فإن القارئ سوف لا يستطيع فهم أو تذكر الأفكار الجديدة ولذلك تظهر الأنواع الأخرى من صعوبات القراءة في المراحل الدراسية المتقدمة عندما تنتقل بؤرة القراءة من مجرد التعرف على الكلمات إلى القدرة على التعبير عن الكلمات.

●● عند تشخيص وجود اضطراب مهارة القراءة يجب أن نلاحظ الآتي :

١- نقص إنجاز القراءة عن المتوقع كما يقاس بواسطة اختبار فردي مقنن مع وجود مدرسة مناسبة وذكاء مناسب .

٢- هذا النقص يتداخل مع الإنجاز الدراسي أو الأنشطة الحياتية اليومية التي تتطلب مهارة القراءة .

٣- ليس سبب هذا القصور خللا سمعيا أو بصريا أو مرضيا عصبيا.

والأطفال الذين يعانون من اضطراب القراءة يكون لديهم شعور بالخجل والإحساس بالإهانة بسبب فشلهم المستمر وتصبح هذه المشاعر أكثر حدة بمرور الوقت

المؤشرات السلوكية لصعوبات القراءة :

- حيث تكون قدرة الطفل على القراءة أقل من مستوى ذكائه أو عمره (وذلك يتم عن طريق اختبارات نفسية معينة) .

- أيضا هذا الضعف يؤثر على مستوى الطفل في المدرسة من ناحية درجاته فهو ضعيف في مادة القراءة، ولكنه جيد في المواد الأخرى .

- عند القراءة نرى أن الطفل يزيد أو ينقص حرف في الكلمة أو ينطقها بطريقة خاطئة .

-أيضا يقرأ الطفل ببطء .. وتفهمه لما يقرأ يكون ضعيفاً .

- أحيانا تراه يقرأ الكلمة صحيحة في أول الصفحة ثم إذا تكررت في سطر آخر قد ينطقها بصورة خاطئة .

- الضعف في التركيز يؤدي إلى ضعف في استرجاع الحروف و معرفة أصواتها .

الأسس النفسية والبيولوجية (لصعوبات القراءة) :

تعددت النظريات المفسرة " لصعوبات القراءة " واختلفت فيما بينها ، وكان لدى أصحاب كل نظرية العوامل التي يؤكدون بها وجهة نظرهم وفقا للمدخل الذي يرغبون السير فيه . فبينما أكدت بعض النظريات على وجود سبب واحد "لصعوبات القراءة " ، تركزت نظريات أخرى على عدة عوامل وخصوصا تجهيز المعلومات . واعتبروا أن العسر القرائي هو اضطراب في تجهيز المعلومات.

ويؤكد " داكر " وآخرون ، على أنه بالمراجعة الدقيقة لتصورات أسباب ضعف القراءة التي وضعها " فالتينو " ، فقد ركزت بعض النظريات على سبب واحد " لصعوبات القراءة "، بينما اقترحت نظريات أخرى إمكانية وجود أكثر من اضطراب أساسي ، وأن النظريات الرئيسية المفسرة لأسباب "صعوبات القراءة " والتي راجعها " فالتينو " ترجع الخلل لأربع عمليات أساسية، هي :

١- الإدراك البصري .

٢- التكامل الحسي الداخلي .

٣- التنظيم الزمني .

٤- التشغيل اللفظي ، حيث أكد " فالتينو " أن " صعوبات القراءة " تعزى بصورة كبيرة إلى عيوب في التشغيل اللفظي . وهو يرى أن الفرض الخاص بعيوب الإدراك البصري لم يعد بالإمكان الاعتماد عليه .

العوامل المؤثرة في القراءة لدى طلاب المرحلة الابتدائية :

يمكن القول أن القراءة هي أساس التعليم في المرحلة الابتدائية . وأنها تؤثر في تقدم الطفل في جميع المواد الدراسية . ولكن تأثيرها يختلف من مادة لأخرى. فبعضها يتأثر بها تأثيراً ضعيفاً كالرسم والتربية البدنية . وبعضها يرتبط بها ارتباطاً وثيقاً كالتعبير والحساب والعلوم والمواد الاجتماعية ونتيجة لذلك كان النجاح في المدرسة الابتدائية مرتبطاً بالكتابة في القراءة . وتجمع الدراسات المختلفة على أن التخلف في القراءة . يرجع لعدة عوامل متداخلة تختلف من طفل لآخر. ينطوي عليها التأخر الدراسي نتاج الضعف في مهارات القراءة والتي من أهم مظاهرها:

- التسرب الدراسي.
- الاستغراق في أحلام اليقظة وضعف التفكير.
- عدم قدرة الطفل على القراءة بصورة جيدة.
- الصعوبة في فهم المفردات.
- عدم القدرة على التركيز واضطراب الفهم.

ومن الممكن تلخيص أهم أسباب التخلف في القراءة بالنقاط التالية :

العوامل التي تتعلق بشخصية الطالب، وهي :

أ - الأسباب العقلية : هناك علاقة بين الذكاء والقراءة مؤداها أن ضعف الذكاء

يسبب ضعف قدرة الطفل على تعلم جميع مواد الدراسة بما فيها القراءة. والأطفال المتأخرون عقليا يتعلمون اللغة ببطء. كما ويلاحظ أن العدد الأكبر من حالات التخلف في القراءة ليست وقفاً على انخفاض الذكاء، وقد أشارت دراسة قام بها "شونيل" من جامعة شيكاغو أن التخلف في القراءة يوجد في جميع مستويات الذكاء ؛ إلا أن التخلف في المواد الأساسية بما فيها القراءة ينتشر غالبا بين الأطفال ذوي مستوى الذكاء المتوسط أو الأقل من المتوسط، وأن فئة ضعاف العقول لا يمكنهم تعلم القراءة .

ب- الأسباب الصحية والجسمية: لعل من أهم الأسباب الجسمية التي ارتبطت بالتخلف في القراءة تتمثل في اضطراب النمو الجسمي ، وضعف البنية ، واعتلال الصحة الذي يقود بالضرورة إلى تدهور التحصيل الدراسي ، نتيجة إصابة الطفل بأحد الأمراض التالية: سوء التغذية ، أو السل ؛ أو الربو ، أو التلف الدماغي ، أو السعال الديكي، أو التهاب السحايا ، أو الرشوحات المتكررة، أو النزلات الصدرية. والأطفال في سن الخامسة وحتى السابعة يصابون عادة ببعض هذه الأمراض، مما يؤدي إلى تغيبهم عن المدرسة وتراجع تحصيلهم.

ج - العاهات الجسمية: كضعف البصر والحول ، وعمى الألوان ؛ وضعف السمع ، وصعوبات النطق واستعمال اللغة الخاطئ الناشئ عن الاضطرابات الكلامية.

ويحسن بنا أن نذكر أن أعراض ضعف البصر التي توحي بالخطر هي كالآتي:

- مسك الكتاب بشكل غير مألوف.

- الوضع الغريب للرأس بين دفعه للأمام ، أو إرجاعه للخلف حسب حالة النظر من طول النظر أو قصره.

– العجز عن الاحتفاظ بمكان الكلمة في السطر لإصابة العين بالزغللة.

– دعك العينين لإزالة ما فيهما من غشاوة.

– احمرار العينين وامتلاؤهما بالدموع.

ومن المؤكد أن هناك درجة معينة من حدة البصر ، إذا قل عنها الطفل أصبحت القراءة مستحيلة عليه . وهذه العاهات كلها تحول دون استيعاب الطفل لدروسه.

أما عن ضعف السمع فقد أشارت العديد من الدراسات أن كثيراً من الأمراض المعدية التي تصيب الأطفال قد ينشأ عنها عطب يؤثر في سلامة الآذان ، وبالرغم من أن حاسة السمع قد لا تتلف نهائياً . فإن الأطفال في بعض الأحيان يتعرضون لظروف خاصة ، يفقدون فيها حاسة السمع مما يؤثر في تعلمهم.

كما ويمكن رصد أعراض ضعف السمع لدى الطفل بالنقاط التالية:

– الميل بالرأس إلى ناحية مصدر الصوت وإحاطة الأذن بكف اليد.

– تقلص عضلات الوجه أثناء الإصغاء.

– عدم الاستجابة للنداء.

– عدم القدرة على تمييز الأصوات والخلط بينها.

– وجود عيوب في الكلام.

أما بالنسبة لاضطرابات النطق والكلام فمرده لسبب من الأسباب التالية :

– عيوب في الحنجرة.

– وجود ثقب في سقف الحلق.

– تشوهات اللسان ، أو الأسنان.

- وجود اللحمية في الأنف.

- الاضطرابات الانفعالية الناشئة عن الخوف ، أو التدليل الزائد للطفل.

- عوامل وراثية.

وللكلام أهمية كبرى في حياة الإنسان ، حيث لا يمكن للفرد أن يعيش منعزلاً عن غيره، وبواسطته يتم الاتصال والتواصل والتفاعل بين الأفراد.

ويلاحظ أن قوة الشخصية تتأتى من قوة التعبير ، ومن المعلوم أن الفرد إذا كان في أريحية تامة ، يتكلم بطلاقة ووضوح بيان ونراه متردداً عن الكلام وتعبيره ليس على ما يرام إذا افتقد شجاعة اللسان ، فطلاقة اللسان هي مفتاح شخصية الإنسان في معظم الحالات ، ونحن نقابل في حياتنا اليومية أناساً كثيرين يتعثرون في كلامهم كمن ينطق السين ثاءً ، وبعضهم يحتبس الكلام في فمه ويردده بصوت خفيض قبل أن يتلفظ به ، وآخرين يلدغون ، أو يخنخنون لوجود اللحمية الأنفية. وفي حالات أخرى تظهر على المتكلم حركات ارتعاشية تدل على المعاناة من إخراج أول كلمة وبعدها تندفع الكلمات كالسيل العارم ، حتى ينتهي من جملته فيتوقف قليلاً ، وإذا أراد معاودة الكلام في عبارة لاحقة تكرر ما تقدم، وهكذا دواليك.

ومن أعراض أمراض الكلام المظاهر التالية :

- الضغط على الشفتين.

- استمرارية تحريك اليدين ، أو الكتفين.

- ديمومة حركات الرموش والجفون.

- الضغط بالقدمين على الأرض.

- تحريك الرأس يمنة ويسرة.

وهذه الفئة من الناس ممن تعاني من الفأفأة أو التأتأة أو اللجلجة تتعرض لألوان قاسية من العقاب الاجتماعي والنفسي . كالسخرية والتندر والضحك . قد يدفعهم للانسحاب والانطواء في عزلة قاتلة إذا ما تسرب إليهم . مما يورثهم مرارة في النفس .

و القليلون من هذه الفئة لم تستسلم لليأس والقنوط . فتغلبت على عجزها وحققت النجاحات الباهرة في حياتها . حيث تركت بصماتها واضحة في التاريخ الإنساني.

وقد أثبتت الدراسات التي أجريت على ظاهرة أمراض الكلام أن عيوب النطق بأنواعها تعتبر ظاهرة مصاحبة لبعض حالات التخلف في القراءة ؛ لأن الأخيرة تقوم على أساس من المدركات اللفظية والقدرات اللغوية . وننصح هنا بتوفير الصحة النفسية للطفل . ورفع الضغط النفسي عنه وعدم تعريضه للسخرية والقدح من قبل الآخرين والعمل على تشجيعه في الكلام.

د – الأسباب الانفعالية . قد يرجع الضعف في القراءة للعديد من الأعراض الانفعالية التي يتعرض لها الطفل والتي من أهمها :

- عدم نضج الطفل من الناحية الانفعالية . مما يجعله لا يعتمد على نفسه . ولا يستطيع تحمل المسؤولية . وبالتالي ينفر من عملية تعليم القراءة.
- أن يكون الطفل خجولاً جداً مما يبعده عن كافة أوجه النشاط الصفية وغير الصفية التي يقوم بها زملاؤه.
- قد يسمع الطفل طفلاً آخر يشكو صعوبة القراءة . فيتكون لديه اتجاه سلبي ضدها.
- عدم القدرة على التكيف مع درس القراءة.

- عدم الارتياح لمدرس اللغة العربية ، نتيجة لخبرات مر بها في الصف أو المدرسة.

وثمة عوامل أخرى تؤثر على قدرة الطالب في القراءة نذكر منها :

- **التأخر الدراسي :**
- سلبيات المدرسة.
- سلبيات المعلم والجهل بطرق تدريس اللغة العربية وبالأساليب التربوية.
- سلبيات الأسرة.
- سلبيات الكتاب المدرسي من حيث المنهاج.

نظريات تفسير صعوبات القراءة :

نظريات ترجع أسباب " صعوبات القراءة " لسبب واحد :

ترجع هذه النظريات سبب " عمى الكلمة " إلى أنه عبارة عن قصور في منطقة أساسية بالمخ حيث يتم تخزين الصور البصرية .

و لذلك، فمعظم نظريات العامل الواحد تؤكد على عيوب ونواحي قصور وخلل وظيفي في الوظائف: الإدراكية ، البصرية ، الحركية ، اللغوية ، النفس لغوية ، التكامل السمعي البصري ، الذاكرة والانتباه . وهناك بعض النظريات الأخرى التي تشير إلى المنافسة نصف الكروية للمخ والجانبية نصف الكروية غير التامة للمخ . وتشتمل نظريات أخرى على تلف بالمخ ؛ اضطرابات أولية أو نقص في التنظيم العصبي .

وقد قدم " لفنسون " ، عدة فروض أساسية " لصعوبات القراءة " مبنية على أساس وجود وظيفة منحرفة للمخ، وهو يؤكد على أن "صعوبات القراءة " تنتج عن التشغيل الشاذ للمخيخ والقنوات نصف الدائرية للأذن الداخلية، وقد أدلى

"لفنسون " ببعض النجاح في محاولته خفض " صعوبات القراءة "بواسطة العلاج باستخدام العقاقير الفعالة، مثل الدراماميں.

أما " ديالكتو " فقد رأى أن " صعوبات القراءة " تحدث نتيجة تأخر نضج المخ تحت مستوى القشرة المخية وأوصى بالعلاج الذي يضمن النمو لأماكن محددة وعمل التمرينات لتقوية سيادة العين مع وجود اليد ثابتة . في حين أن " بندر " ، قد قدم نموذجا لتأخر النضج على أنه سبب " صعوبات القراءة " ، وهو عبارة عن البطء في نمو بعض المراكز الخاصة في المخ ، والمتضمنة في عملية القراءة ، بينما ينمو بقية المخ نموا طبيعيا . وقد افترض "فروستيج" وآخرون ، على أهمية صعوبات الإدراك البصري كسبب " لصعوبات القراءة ". وقد قاموا بنشر مجهوداتهم لعلاج صعوبات التعلم بالتدريب الشكلي لمهارات الإدراك البصري .

نظريات ترجع أسباب "صعوبات القراءة " لأسباب متعددة :

والباحثون في هذا الاتجاه يقررون أن هناك أسبابًا عديدة يمكن أن تعزى لها "صعوبات القراءة " . وهم يرون أن " صعوبات القراءة " ليست مجموعة واحدة متجانسة . ولكن هناك أنواعًا عديدة من " صعوبات القراءة " طبقا للعوامل المسببة. ويؤكد ذلك " هاريس " و " سيباى " . ١٩٨٥ حيث يرون أن معظم المربين وعلماء النفس قد فضلوا لعدة سنوات وجهة النظر التي ترى أن هناك أسبابًا عديدة محتملة للعسر القرائي .

وتشير دراسة " روبينسون " لثلاثين حالة من حالات " صعوبات القراءة " الحاد. حيث تم الحصول على التاريخ الاجتماعي لكل حالة عن طريق أخصائي اجتماعي مدرب . وقد تم فحص كل طفل بواسطة: أخصائي نفسي ، طبيب أطفال ، طبيب متخصص في الأعصاب ، طبيب عيون ، طبيب أنف وأذن وحنجرة ، أخصائي كلام ومتخصص في الغدد الصماء . وبعد إتمام كل الاختبارات عقد مؤتمر حالة عن كل طفل . حيث يأتي المتخصصون بقرار

جماعي يتعلق بالعوامل المسببة المحتملة ، وأي منها كان سبب فقط في مشكلة القراءة . وبعد ذلك تم تقديم العلاج لحوالي ٢٢ طفلاً من هذه الحالات . وبعد معرفة نتائج العلاج يعقد مؤتمر آخر يتم فيه مراجعة النتائج التي تم التوصل إليها بخصوص الأسباب ، وأحيانا تتغير، وبعد ذلك يتم عمل ملخص للعوامل المسببة مبنيًا على التشخيص والعلاج. ويتراوح عدد العوامل المسببة المحتملة من واحد إلى أربعة ، والأسباب التي غالبا ما تتكرر هي المشكلات الاجتماعية، والصعوبات البصرية ، يتبعها سوء التكيف الانفعالي والصعوبات العصبية ، وصعوبات الحديث ، وصعوبات التمييز ، والطرق المدرسية . والصعوبات السمعية ، واضطرابات الغدد والصعوبات الجسمية العامة .

نظريات تفسير "صعوبات القراءة" باعتبارها اضطراب في تجهيز المعلومات:

تنظر هذه النظريات إلى نظام عمل المخ باعتباره مماثلاً لنظام عمل الحاسب الآلي من حيث إدخال المعلومات ثم تشغيلها ثم إصدار الاستجابات المناسبة .

ومن أمثلة هذه النظريات ما قدمه " لبرج " و " صمويلز " ، والذي يقدم تفسيراً لعملية القراءة على النحو التالي، حيث يتكون النموذج من ثلاثة أنظمة للذاكرة وبين هذه الأنظمة حلقات مرتبطة ؛ أما المدخلات الكتابية (مثل الحروف والكلمات) يمكن أن تأخذ طرقًا مختلفة خلال هذه الأنظمة ويتكون النموذج من:

١- الذاكرة البصرية :

ويشتمل هذا النظام على التمثيلات البصرية، حيث يتم تحليل المعلومات المكتوبة بواسطة الاستنباطات المبنية على ملامح الحروف ويعاد تركيبها في رموز حرفية، ثم تتحول إلى رموز الهجاء والتي تتحول بدورها إلى رمز بصري لمجموعة الكلمة.

٢- الذاكرة الصوتية :

ويشتمل هذا التنظيم على التمثيلات الصوتية والنطقية. وهنا تتحول الرموز البصرية إلى رموز صوتية . ويقرر كل من "ليبرج" و"صمويلز" أنه يمكن تكوين نظم منفصلة للمدخلات الصوتية والنطقية. كما يحدث في بعض النماذج الأخرى .

٣- الذاكرة الخاصة بالمعنى :

وفى هذا النظام تتحول الرموز الصوتية والبصرية إلى معنى الكلمة. وهنا يحدث الفهم.

ومن ثم فإن أي اضطراب في أحد أنواع الذاكرة السابق الإشارة إليها يظهر أثره في صورة اضطراب في القراءة .

ويقدم " سيمور " . هو الآخر شرحا وتفصيلا لعملية القراءة في إطار تجهيز المعلومات ، حيث يرى أن مجالات التحصيل البشرى مثل القراءة والهجاء يمكن تحليلها عند مستويات ثلاثة. هي :

١- مستوى الطلاقة .

٢- مستوى الوظيفة المعرفية .

٣- مستوى التكوين الفسيولوجي .

وهو يرى أن علم النفس التربوي قد اهتم بتقييم الكفاءة بصورة عامة عن طريق تطبيق أدوات الاختبار المقنن . وركز على تحليل "صعوبات القراءة" عند المستوى الأول . وخصوصا الأسئلة الخاصة بالعلاقة بين التعلم والأوجه الأخرى للذكاء البشرى .

في حين اهتمت الأنظمة ذات الصفة الطبية . مثل علم الأعصاب بدراسة أسئلة تتعلق بالمستوى الفسيولوجي . أما التحليل عند المستوى الثاني فهو يشتمل على وصف للعمليات المعرفية أي وصف في نظرية العقل . ويشير هذا المستوى إلى المدخل المعرفي أي إلى المحاولات لتطبيق نظريات . وطرق علم

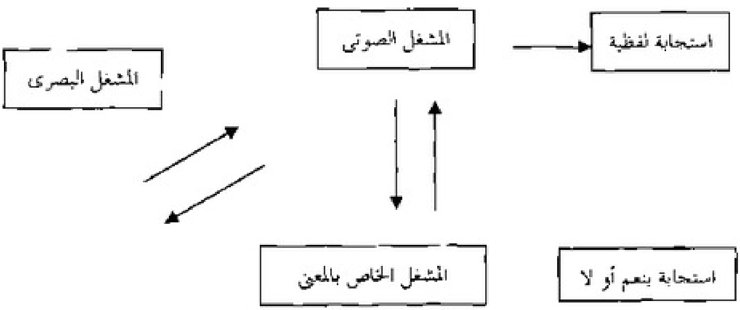
النفس المعرفي التطبيقي لبحث العمليات الخاصة بالقراءة للأفراد الذين يعانون من " صعوبات القراءة " .

و يضيف "سيمور" أنه عند مناقشة وظائف القراءة الأساسية ، فإنه من الضروري إقامة نظم أساسية متعاونة تختص بتمثيل المعنى والحديث مع نظام للتحليل البصري وتحديد الطباعة والكتابة، ويشير " سيمور" إلى النظامين الأول والثاني باسم المشغل الخاص بالمعنى والمشغل الصوتي ، ويشير إلى النظام الثالث بالمشغل الكتابي البصري ؛ ويعرض سيمور الوظائف المقترحة لكل مشغل على النحو التالي:

١- المشغل الخاص بالمعنى : وقد أقيم هذا النظام كأساس للإدراك والفهم وكأصل للنوايا التي قد يتم التعبير عنها من خلال الحديث أو الفعل . ومن المفروض أن يشتمل هذا النظام: تحديد الملامح الخاصة بالمعنى للمفاهيم اللفظية ، مراجع الأشياء وتكوين التفسيرات النحوية .

٢- المشغل الصوتي : وهو يعمل كنظام لإنتاج الحديث والذي يشتمل على مخزن للمفردات .

٣- المشغل الكتابي البصري : وهذا النظام مخصص لتحليل الطباعة والكتابة والتعرف على الأشكال الكتابية المألوفة المشتملة على الحروف والكلمات ، وكذلك الحروف المرتبطة والمنفصلة .



شكل تخطيطي يوضح النموذج الوظيفي لعمليات القراءة الأساسية عن "سيمور"

ويرى " سيمور " أن " صعوبات القراءة " قد تحدث نتيجة للقصور في أي من الأنظمة الثلاثة السابقة ، وبالتالي يمكن التأكيد على وجود أنواع فرعية "لصعوبات القراءة " وليس على نوع واحد فقط . ويتفق ذلك مع وجهات نظر الباحثين الذين ينادون بعدم التجانس بالنسبة لظاهرة العسر القرائي والبحث عن أنواع فرعية .

ويرى " برفتي " ، أنه بناء على النماذج والتصورات السابقة من مدخل تجهيز المعلومات يمكن التمييز بين نوعين أساسيين من اضطرابات القراءة وهما الاضطرابات الخاصة بالترميز ، ومشكلات الفهم .

ويصنف " آرون" . من خلال مدخل تجهيز المعلومات الأطفال من ذوى "صعوبات القراءة " إلى مجموعتين. هما : الأطفال الذين يرتبط التحصيل القرائي الضعيف لديهم بضعف مهارة فك رموز الكلمة . وقد تم تصنيفهم على أن لديهم عدم قدرة على القراءة نوعى لأن القصور لديهم خاص باللغة المكتوبة ولا يشتمل على اللغة العادية المنطوقة . وهو يرى أن فك رموز الكلمة يلعب دوراً هاماً في كل من القراءة الصامتة والجهرية . والمجموعة الثانية هي الأطفال الذين يعزى الأداء القرائي الضعيف لديهم إلى الفهم الضعيف وليس بسبب صعوبة فك رموز الكلمة يشار إليهم على أن لديهم صعوبة في القراءة غير نوعية ويكون لديهم صعوبة في الفهم سواء بالنسبة للغة المكتوبة أو المنطوقة .

تشخيص (صعوبات القراءة) :

لما كانت " صعوبات القراءة " تمثل واحدة من صعوبات التعلم الأكاديمي فإن الأساس في تشخيصها هو تلك المؤشرات السابق الإشارة إليها مسبقاً في تحديد ذوى "صعوبات التعلم" ، حيث يوضح كل من " هاريس " . " سيباى". أنه على المدرسين والمتخصصين في مجال القراءة اتباع النظام التالي في عمل التشخيص :

١- تحديد المستوى العام لتحصيل الطفل في القراءة ومقارنته بقدرة الطفل الحالية .

٢- تحديد جوانب القوة والضعف النوعي في القراءة بالنسبة للطفل .

٣- تحديد أي العوامل من الممكن أن تعوق قدرة الطفل للتعلم عند هذه المرحلة.

٤- إزالة أو تقليل هذه العوامل التي يمكن ضبطها أو تصحيحها قبل أو أثناء العلاج.

٥- انتقاء أكثر الطرق فاعلية وتأثيرا لتدريس المهارات اللازمة والاستراتيجيات.

٦- تدريس المهارات المطلوبة إلى أن يتم التمكن منها أو التأكد من أن الطفل يستخدمها .

ويتم تشخيص " صعوبات القراءة " من خلال تطبيق مجموعة الاختبارات الخاصة بذلك والتي قد تكون :

١- جماعية المرجع :

وهذه الاختبارات تستخدم في مقارنة درجات الطالب الذي يتم اختباره بدرجات المجموعة التي يتم تقنين الاختبار عليها .

٢- الاختبارات محكية المرجع :

وهي تهدف أساساً إلى رصد إمكانية أداء الطالب على مستوى معين كمحك لكفاءة أداء الطالب في القراءة .

٣- الاختبارات المسحية :

وهي تهدف إلى جمع معلومات عن النمو القرائي العام للطفل في مهارات القراءة الفردية .

الفصل الرابع

إستراتيجيات التعليم العلاجي للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة

تشير الدراسات العديدة إلى أن " صعوبات القراءة و الكتابة " تعد من أكثر صعوبات التعلم انتشاراً بين تلاميذ الصفوف الأولى من التعليم الأساسي لما يتضمنه تعلم كل منهما على العديد من المهارات اللازمة لتعلمهما . و في هذا الفصل سوف نتناول بشيء من التفصيل طرق و أساليب التعليم العلاجي للقراءة بما يشمل كل من أساليب إكساب التلاميذ المهارات الأولية الأساسية اللازمة لتعلم القراءة. بالإضافة إلى المهارات اللازمة لإكساب التلاميذ مهارات المرونة و الطلاقة و الفهم و الإدراك المناسب للنص المقروء .

البرامج العلاجية (لصعوبات القراءة) :

تختلف البرامج العلاجية من حالة لأخرى . ومن مرحلة لمرحلة ويجمعها جميعا هدف أساسي واحد هو إحراز التقدم بالنسبة للتلميذ في القراءة .

يوضح " إيكول " ، بأن هناك أنواعًا من برامج القراءة، هي :

١- البرامج النمائية : وهي برامج التعليم التي تتم في الفصل العادي والتي يتبعها المعلم لمقابلة احتياجات التلاميذ الذين يتقدمون بمعدل عادى يتفق مع قدراتهم .

٢- البرامج التصحيحية : وهي برامج لتعليم القراءة عن طريق مدرس الفصل خارج جو الفصل المدرسي لتصحيح صعوبات القراءة الحادة .

٣- البرامج العلاجية : وهي برامج لتعليم القراءة تستخدم خارج الفصل

المدرسي لتعليم مهارات القراءة النمائية النوعية للتلاميذ دون المستوى في القراءة .

وكل من هذه البرامج لابد وأن يشتمل على تطبيق نفس المبادئ الأساسية للتعليم والدافعية ، وأن بعض العوامل التي تسهم في فاعلية عمل المدرس بالفصل تسهم أيضا في العلاج الفعال خارج الفصل . فالفروق الأساسية بين التعليم بالفصل والتدريس العلاجي هي في الفرصة والكفاءة ، فالتدريس العلاجي يسمح بتشخيص الاحتياجات الفردية وتصميم التعليم الذي يلائم هذه الاحتياجات الفردية ، وأن المدرسين العلاجيين المهرة يكونون أكثر خبرة بالنسبة لكل من التشخيص والتعليم الفردي عن غالبية مدرسي الفصول .

و يقدم " ماكجينز " و " سميث " ، بعض المبادئ الخاصة بالعلاج على النحو التالي :

١- تقديم البرنامج الملائم لاحتياجات التلميذ ، ومستواه في القراءة واهتمامه.

٢- تقديم برنامج تتابعي معد إعدادا جيدا .

٣- تقديم البرنامج الذي يوازن بين اكتساب المهارة وأنشطة القراءة الحقيقية.

٤- بالنسبة لمحتوى البرنامج يتم اختيار المواد التي لا تكون مألوفة بالنسبة للطالب .

٥- تدعيم انتقال أثر التعليم لمهارات القراءة التي تتم كل يوم .

٦- تقديم التعزيز لمفهوم الذات لدى التلميذ ، وذلك بالبدء في مادة قرائية عند مستوى التلميذ ، وبالتدريج يتم تقديم أنشطة أكثر صعوبة كلما أظهر التلميذ قدرة على تناولها .

٧- تقديم البرنامج الذي يؤكد قوة التلميذ التعليمية وأسلوبه المعرفي .

ويضيف بعض الإجراءات الشكلية الخاصة بالعلاج :

١- تقرير كيف تتم الجلسة العلاجية . وهذا يتوقف على مدرس الفصل أو متخصص القراءة . ولكن كلما كان التكرار أكثر . كانت إمكانية التقدم أكثر.

٢- تقديم المدة التي سوف تستغرقها كل جلسة .

٣- تحديد عدد الأهداف التي يمكن أن تتم في كل جلسة .

٤- تقديم فرصة للنجاح بالنسبة للطفل . ولذلك من الضروري البدء بالمادة التي يستطيع قراءتها بسهولة ، والتحرك بعد ذلك إلى الأشياء الأكثر صعوبة.

٥- ضرورة أن يعرف الطفل أسباب إعطائه هذا البرنامج وأن يكون على وعي بالتقدم الذي يحرزه .

٦- إقناع التلميذ بأنه شخص له قيمة وأنه يستطيع أن يتعلم .

ويقدم " هاريس " و " سيباى " ، أنواع التنظيمات القرائية العلاجية المختلفة التي تستخدم مع مختلف فئات ذوى " صعوبات القراءة "، ومنها :

١- العلاج في الفصول النظامية : يمكن تقديم العلاج داخل الفصول النظامية بواسطة مدرس الفصل . أو معلم يتلقى الاستشارة والتوجيه من المتخصص في القراءة ، والقراء الضعاف الذين يتم وضعهم في هذه الفئة غالبا ما يكون لديهم مشكلات قرائية أقل ، وينبغي أن يكون لدى المدرس القدرة والوقت والرغبة لأن يتبع توصيات المتخصص في القراءة ، ويمكن أن يتم ذلك العلاج في الفصل بواسطة متخصص القراءة .

٢- العلاج خارج الفصل النظامي : يشير "هاريس" و "سيباى" . إلى أن خدمات القراءة العلاجية يمكن أن تقدم كذلك خارج نطاق الفصل المدرسي . فهي يمكن أن تقدم في :

أ- حجرة القراءة : حيث يوجد لدى العديد من المدارس مدرسون للقراءة العلاجية يعملون بصورة أساسية مع الطلاب في واحدة أو أكثر من المدارس، حيث تقام حجرة خاصة . ويعمل مدرس القراءة مع مجموعة صغيرة من التلاميذ ، أو حتى مع تلميذ واحد ، وعندما يصبح التلاميذ قادرين على العمل في فصولهم النظامية ، يتم استبعادهم ويحل محلهم طلاب آخرون لديهم مشكلات قراءة .

ب- حجرة المعلومات : ففي بعض المدارس يتلقى الأطفال من ذوى صعوبات التعلم في واحدة أو أكثر من المواد ، المساعدة في مكان خارج فصولهم النظامية ؛ وتدار حجرة المعلومات بواسطة مدرس مدرب لتقديم التربية الخاصة المطلوبة لهؤلاء الأطفال .

ج- معامل أو عيادات القراءة : فالأطفال من ذوى " صعوبات القراءة " الحادة أو التلاميذ الذين يفشلون في الاستجابة للجهود العلاجية في مدارسهم ، ينبغي كلما أمكن ذلك أن يتم تشخيصهم بصورة دقيقة في:س المعهد ، المركز، أو العيادة القرائية.

٣- المدارس العلاجية : حيث تأخذ بعض مدارس الوقت الكامل الأطفال من ذوى " صعوبات القراءة " الحادة وتتولى عملية علاجهم . وبعض هذه المدارس تتمتع برعاية الجامعات والبعض الآخر تخضع للرعاية والجهود الخاصة .

٤- البرامج الصيفية : وعادة ما تخطط للتلاميذ الذين يظهرون تقهقرًا أو انحدارًا في مهارات القراءة أثناء الإجازة الصيفية، وهذه البرامج تساعد بعض الأطفال للحصول على إحراز تقدم دال في القراءة .

القراءات المتكررة كإستراتيجية لعلاج (صعوبات القراءة) :

أورد " لبرج " و " صمويلز " ، بأن طريقة القراءات المتكررة قد تمخضت من

التضمينات التدريسية لنظرية التجهيز الآلي للمعلومات . ووفقا لهذه النظرية الآلية ، فإن القراء من ذوي الطلاقة يقومون بفك رموز كلمات النص بصورة آلية. ومن ثم يتركون انتباههم حرا للفهم . أما القراء المبتدئون والمتعسرون قرائيا والذين يقرءون كلمة – كلمة ، فإن فك رموز الكلمة لديهم لا يتم بصورة آلية . وبالتالي يكون انتباههم بالكامل موجهًا نحو عملية فك رموز الكلمة ، ومن ثم لا يكون انتباههم موجهًا لعملية الفهم في الحال . ولذلك تكون عملية اشتقاق المعنى أكثر صعوبة .

ويرى " صمويلز " . بأن طريقة القراءات المتكررة إستراتيجية صعبة. ولكنها مأمول فيها بدرجة كبيرة . ويؤكد " صمويلز " بأن تأثيرات القراءات المتكررة قد تم تطبيقها مع تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي الذكاء المتوسط. والذين تم تشخيصهم بأنهم أضعف قراء في المدرسة. وعندما تم استخدام القراءات المتكررة بالإضافة إلى التعليم المنتظم بالفصل تم الحصول على نتائج ذات دلالة بالنسبة للضعاف في القراءة في كل من الفهم وسرعة القراءة.

ويضيف " صمويلز " . بأن وظيفة القراءات المتكررة هي تقديم الممارسة المطلوبة لجعل عملية فك رموز الكلمة تتم بصورة آلية . وهذا بدوره يمكن القارئ من التركيز على الفهم . وهو يرى أن القراءات المتكررة يمكن تقديمها مع مساعدة سماعية ، أو بدونها وأنها كأداة قد أثبتت فاعليتها في كل من فك رموز الكلمة والفهم .

ويشرح " كان " . بأن طريقة القراءات المتكررة وفقا "لصمويلز" تتطلب من الأطفال أن يعيدوا قراءة قطعة قصيرة ذات معنى عدة مرات حتى يتم الوصول إلى مستوى مرض من الطلاقة . ويشير " جوزيف " . بأن النظريات المتعلقة بدور تركيز الانتباه ومعدل القراءة والفهم قد أثارت عددا هائلا من المناقشات. وتقوم هذه المناقشات أساسا على أن السرعة الشديدة في التعرف على الكلمات تسمح للقارئ بتحويل انتباهه من فك رموز الكلمة إلى الفهم .

وتوضح " دوهاور " : بأن الباحثين في السنوات القليلة الماضية قدموا قائمة مطولة من الدراسات التي عالجت موضوع إعادة القراءة أو قراءات متعددة لنص متصل كأسلوب لتحسين القدرة على القراءة .

وقدمت " دوهادر " ، فوائد القراءات المتكررة على النحو التالي :

١- فيما يتعلق بإستراتيجية الدراسة ، فإن إعادة القراءة تعادل إن لم تتفوق على الإستراتيجيات الأخرى الأكثر تعقيدا، مثل كتابة المذكرات أو التلخيص عندما يطلب من الأفراد استدعاء المعلومات .

٢- أما بالنسبة للطلاب سواء من ذوى القدرة المرتفعة في القراءة أو الضعاف ، فإن القراءات المتكررة كإستراتيجية للقراءة تزيد من الإبقاء ، أو الاحتفاظ بالمعلومات .

فإذا ما قرأت الصفحة مرتين مقابل مرة واحدة فإن كلا من القراء الجيدين والضعاف يستفيدون كميا لتذكرهم حقائق أكثر .

٣- تؤدى القراءة المتكررة إلى إعادة تشغيل أسرع للنص ويكون القراء أكثر قدرة على إيجاد الأخطاء أثناء اكتسابهم السرعة والألفة بالنص .

٤- تساعد القراءة المتكررة الطلاب على تذكر التركيبات الأكثر معنى والوحدات الفكرية .

٥- تساعد القراءة المتكررة بصوت مرتفع ، حيث يستمع التلاميذ الصغار قصة من القصص مرارًا وتكرارًا ، على فهم الأطفال للقصة وتشجيعهم على الاستفسار الأعمق والاستبصار .

الإستراتيجية الكلية القائمة على المعنى :

تعتمد هذه الإستراتيجية على المعنى الكلي للغة الذي يمكن أن يتضح من خلال النطق الشفهي و الكتابة معاً أثناء التعامل مع النص المكتوب كأنشطة أساسية لازمة لإكساب التلاميذ مهارات القراءة .

فالقراءة من خلال المنظور الذي تعتمد عليه هذه الإستراتيجية تبدأ بتهيئة تفكير القارئ و توجيهه نحو التعرف على ما سوف يقرأه . و هي بذلك لا تعتمد على مجرد التعرف السطحي للقارئ على الأحرف و الكلمات المتضمنة في النص بل الأهم هو التركيز على معنى النص ككل .

و تظهر الأدلة على هذه الإستراتيجية من خلال البحث في خصائص أطفال ما قبل المدرسة الذين بإمكانهم الكتابة و نقل النصوص المكتوبة حتى قبل تعلم قراءتها . و في نفس الوقت فَهُمْ سبق لهم أن تعلموا أصوات الأحرف المختلفة في الكلمات المختلفة من خلال تعلمهم اللغة أثناء تعلمهم الكلام والتي تمت بطريقة غير مقصودة . و كذلك سبق لهم تعلم ربط الكلمات في جمل تصدر عنهم أثناء التحدث العادي في حياتهم اليومية . و من ثم فإنه من الأمثل أن يتعلم الأطفال القراءة في مواقف طبيعية مماثلة للمواقف التي تعلموا فيها الكلام و اللغة .

من هنا يتضح أن هذه الإستراتيجية تتجه من العام إلى الخاص أو من الكل إلى الأجزاء المكونة لهذا الكل وفقاً لنظرية الجشطلت .

إستراتيجية فك الرموز الصوتية الهجائية :

تعتمد تلك الإستراتيجية على تعليم التلميذ إدراك العلاقة بين الحرف و صوت نطق هذا الحرف ، ففي إدراك التلميذ لتلك العلاقة بين الصوت و رمزه الحرفي المكتوب تكمن مهارة تعلم القراءة بطلاقة

وتركز تلك الإستراتيجية على التدرج من نطق الأحرف و تعليم التلميذ طريقة نطق الأحرف و أسمائها و أصواتها حتى يصل بـه إلى تعليمـه طريقـة وأسلوب جمع هذه الأحرف في كلمات و تعليم الطفل طريقة نطق هذه الكلمات من خلال تهجي أحرفها بأسلوب متتابع ، كما تركز هذه الإستراتيجية على تعليم التلميذ فهم و تحليل الكلمات إلى مكوناتها الحرفية بطريقة صوتية .

و بناءً على ذلك فإن تلك الإستراتيجية تتجه بالمتعلم من إدراك الأجـزاء أولاً إلى إدراك الكل من خلال إدراك العلاقة بين هذه الأجزاء .

كما أنها بذلك تشمل التركيز على إسـتراتيجيات التحليـل و التركيـب معـاً حتـى يـتعلم التلميـذ فـك الرمـوز الصـوتية الهجائيـة و إعـادة تركيبهـا في كـل متكامل.

إستراتيجية التفاعل بين المعلم والتلميذ :

تعتمد تلك الإستراتيجية على الدمج بين الإستراتيجيتين السابقتين من خلال تتبع التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراء و استماعهم لمعلـم القـراءة أثنـاء قراءتـه لنص مكتوب معروض عليهم في نفس الوقت و محـاولاتهم القـراءة معـه بطريقـة متزامنة .

و هذه الإستراتيجية تتطلـب مـن المعلـم التركيـز علـى وضـوح نطـق أصـوات الأحرف و الكلمات بصوت مناسب ، كما تتطلب منه القـراءة بسـرعة متوسـطة حتى يعطي الفرصة للتلاميذ بتشغيل المعلومات في صورة سمعية بصـرية متتابعـة للنص الذي يتفاعلون معه في نفس وقت عرض في صورة صوتيه مقروءة من المعلم.

إستراتيجيات إكساب المهارات الأساسية بالطريقة الصوتية :

تحتـوي اللغـة العربيـة علـى (٣٥) صـوتاً تركيبيـاً ، منهـا (٢٧) لأصـوات السواكن (الهمزة و الأحرف الأبجدية ماعدا الواو والياء) ، بالإضـافة إلى (٣)

تمثل العلل الطويلة (ياء المد . واو المد . ألف المد) ، (٣) العلل القصيرة (الكسرة والضمة والفتحة) . بالإضافة إلى أنصاف العلل (الواو والياء) .

وهنا تظهر أهمية وعي المتعلم بالأصوات اللغوية كي يتعلم القراءة ، ويقصد بالوعي بالأصوات القدرة على الانتباه للأصوات في اللغة الشفهية وتحديدها واستخدامها . ويتطلب ذلك من المتعلم إتقان كل من :

- إدراك أن الكلمات و المقاطع التي تستخدم في الكلام تتكون من سلسلة من الأصوات .
- معرفة أصوات الأحرف منفردة و مجتمعة .
- مطابقة الأحرف بالأصوات المقابلة لها .

و فيما يلي مجموعة من الإرشادات التي يمكن أن تساعد معلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على تدريس المهارات الأساسية للقراءة بالطريقة الصوتية :

- درس الأحرف بنفس الشكل البصري الذي سوف يتعرض له التلميذ في أغلب الأحيان .
- درس للتلميذ الأحرف الأكثر استخداماً قبل تعليمه الأحرف الأقل استخداماً.
- استخدم العلل القصيرة (الكسرة والضمة والفتحة) أثناء تدريس الأحرف الأكثر استخداماً .
- درس للتلميذ أصوات الأحرف السهلة أولاً .
- افصل بين تدريس الأحرف المتشابهة في الشكل أو الصوت ، فلا يجب تدريسها في آن واحد أو تلو بعضها البعض .
- درس للتلميذ العلاقة بين الحرف و صوت الحرف بسرعة معقولة . ويفضل إدخال مهارة جديدة (الحرف و صوته) بعد ما يتقن التلميذ تعلم العلاقة بين (٥) أحرف و أصواتها .

- درس للتلميذ العلل القصيرة و الطويلة من خلال أمثلة متعددة .
- درس للتلميذ الأصوات المستمرة (مثال : ك ، م ، ل) قبل الأصوات التي لا تستغرق وقتاً طويلاً أثناء نطقها (مثال : ط ، ظ ، ث) .
- درس للتلميذ دمج الأصوات مبكراً . و يفضل تعليم التلميذ الدمج بين أحرف ساكنة و أحرف علة ، مثال (بات ، باب ، ماء) حرف ساكن - حرف عله - حرف ساكن .
- درس للتلميذ دمج الأحرف الساكنة (الكلمات التي تبدأ بحرف له صوت مستمر) و (الكلمات التي تبدأ بحرف له صوت منقطع) .
- درس للتلميذ الكلمات التي تكتب كما تنطق (العادية) قبل الكلمات التي تكتب على غير ما تنطق (غير عادية الكتابة) .
- اقرأ للتلميذ الكلمات والنصوص التي تعزز أنماط الأصوات وتؤكد العلاقة بين الحرف وصوته مباشرةً .

ومع أن التدريس باستخدام الطريقة الصوتية مفيد لكثير من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، إلا أن هناك من بينهم من يعاني من عجز شديد في تعلم الأصوات والحروف الممثلة لها وهؤلاء قد لا يستفيدون من الطريقة الصوتية، وذلك بسبب عجز في الذاكرة العاملة أو غيره من الأسباب الأخرى كعدم الوعي بأن الكلمات مكونة أصلاً من وحدات صغيرة .

إستراتيجيات إكساب المهارات الأساسية بطريقة الكلمة الكاملة :

وهذه الطريقة تعرف بالطريقة اللغوية أو اللسانية . وخلالها يتم اختيار الكلمات المتشابهة من حيث النمط الإملائي ، وهنا فإن التلميذ لا يتعلم العلاقة بين الصوت والحرف مباشرةً وإنما يتعلمها من خلال مقارنة الكلمات والتعرف على الفروق البسيطة بينها (مثال : بات - فات - مات - ذات)، وبعدما يتعلم

التلميذ تلك الكلمات توضع في جملة بترتيب تحوي مناسب، وذلك فإن هذه الطريقة تركز على الكلمات بدلاً من الحروف المنفصلة .

وعند استخدام هذه الطريقة يجب التأكد من وعي التلميذ بأن الكلمات تتكون من أصوات جزئية لما في ذلك من أهمية في تعليم التلميذ الحروف الهجائية والمفردات .

وفيما يلي مجموعة من الإرشادات التي يمكن أن تساعد معلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على تدريس المهارات الأساسية للقراءة بطريقة الكلمة الكاملة :

١ ـ ركز أولاً على السمات السمعية للكلمات حيث يجب البدء بالأصوات قبل الحروف الهجائية .

٢ ـ انتقل تدريجياً من تجزئة الجمل إلى الكلمات ، ثم من الكلمات إلى المقاطع. ثم من المقاطع إلى الأصوات .

٣ ـ انطق ثلاث كلمات (واحدة منهن شاذة) بينما الأخريان متقربتان في النطق (علم ـ قلم ـ باب) ثم أطلب من التلميذ تحديد الكلمة الشاذة مع تفسير سبب اختياره .

٤ ـ قل جملة بها كلمات متشابهة و أخرى غير متشابهة في النطق . ثم اطلب من التلميذ تصنيف الكلمات و تحديد عدد كلمات كل مجموعة .

٥ ـ قل كلمتين ، ثم اطلب من التلميذ تحديد عما إذا كانتا متوافقتين في الإيقاع. مع تفسير السبب.

٦ ـ قل مقطعين و اطلب من التلميذ جمعهما لتكوين كلمة واحدة (مس جد) (مك تب).

٧ ـ قل كلمة و اطلب من التلميذ عد مقاطعها .

٨ ـ قل كلمة ثم اطلب من التلميذ تجزئتها إلى عدد من المقاطع حسب النطق.

إستراتيجيات بناء المفردات ، وتشمل :

١ ـ أسلوب معاني الكلمات .

٢ ـ أسلوب القراءة المكثفة و ذات النطاق الواسع .

٣ ـ أسلوب الاستنتاج .

٤ ـ أسلوب إكساب مفاهيم الكلمات .

١ ـ أسلوب معاني الكلمات :

ينبني هذا الأسلوب على الافتراض بأن معرفة التلميذ للمفردات خارج النص يساعد على فهم النصوص بشكل أفضل، ولهذا الأسلوب طرق مختلفة منها :

(أ) طريقة القاموس : فحواها إعطاء معنى قصير للكلمة خال نسبيًّا من المحتوى أو إثراء الفهم ؛ ويتم ذلك من خلال إعطاء التلاميذ قوائم من المفردات كواجب و إعطائهم تمارين تعبئة فراغات تستخدم فيها تلك المفردات .

(ب) التدريس المدعم بالحاسب : يمكن أن يستخدم الحاسب الآلي في تدريس المفردات ، حيث يقوم الحاسب بعرض المفردات و معانيها ، ثم تقديم تمارين على هذه المفردات و معانيها في ظل نفس الافتراض و هو تدريس المفردات خارج النص .

(ج) طريقة الكلمة المفتاح : تنبثق هذه الطريقة من أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يجدون صعوبات في تذكر معاني الكلمات الجديدة ؛ وهنا يتم ربط المفردة الجديدة بكلمة يعرفها التلميذ مسبقاً بحيث يكون المؤشر الدال عليها ذا مكونات بصرية وصوتية فتكون الكلمة المألوفة مماثلة صوتياً للجزء الأول من الكلمات الجديدة والجزء البصري هو الحدث الذي ذكرت فيه الكلمة المألوفة ، وعند التذكر يستخدم التلميذ الكلمة المألوفة كمفتاح لبداية الكلمة

غير المألوفة . ثم يستخدم الحدث الذي ذكرت فيه الكلمة المألوفة لإكمال الناقص و الاستدلال بهما معاً على تذكر الكلمة الجديدة .

٢ ـ أسلوب القراءة المكثفة وذات النطاق الواسع :

يبنى هذا الأسلوب على الافتراض بأن كثرة القراءة تساعد على تنمية المفردات . وأن التعلم العرضي للمفردات أثناء القراءة هام لبناء الحصيلة اللغوية من المفردات . وأنه يجب إمداد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة بخبرات في التعامل مع النصوص المكتوبة ، ومن الطرق المستخدمة في هذا الأسلوب ما يلي :

(أ) القراءة الجهرية : تتم هذه الطريقة بقراءة القصص للتلاميذ أو باستماعهم لشريط قد سجلت عليه المادة المطلوبة . إلا أن هذه الطريقة لا تساعد التلاميذ على استنتاج معاني المفردات من المحتوى العام للمادة المقروءة .

(ب) التدريس باستخدام الحاسب : يمكن أن يستخدم الحاسب في عرض مقاطع من النصوص المكتوبة والمصحوبة بالصوت المقروء لهذه النصوص والتي يمكن فيها استدعاء معاني المفردات عند الحاجة بحيث تظهر تلك المعاني على الشاشة ، و تتميز هذه الطريقة بإمكانية حصول التلميذ على معنى الكلمات فوراً عند الحاجة (بخلاف الطريقة السابقة).

(ج) طريقة الإعداد أو التهيئة للقراءة : يقوم العلم في هذه الطريقة بتهيئة التلميذ للقراءة و ذلك بمناقشة الأفكار و المفردات حتى يتمكن التلميذ من فهم و تذكر المقاطع الواردة في النص. حيث يهدف النقاش السابق للقراءة إلى تنشيط الخلفية المعرفية لدى التلميذ. وعند الإعداد لهذا الأسلوب يمكن وضع خريطة لتوضيح معاني المفردات في النص . أو تحليل خصائص المعاني، أو تحليل خصائص العلاقة بين المعاني والنحو .

** طريقة توضيح معاني المفردات في النص ، حيث تنقسم هذه الطريقة إلى ثلاث مراحل رئيسية :

- المرحلة الأولى : يتم فيها اختيار الكلمة التي تعتبر أساسية في النص ثم تكتب على السبورة أو على ورقة حسب وضع التدريس ، ويطلب المعلم من التلاميذ التفكير في كلمات لها علاقة بتلك الكلمة و يتم كتابتها ثم يطلب من التلاميذ تصنيف الكلمات التي تمت كتابتها (مثال : حرارة ، برودة ، رياح تصنف تحت كلمة مناخ أو طقس، أودية ، رمال ، صخور تصنف تحت كلمة تضاريس).

- المرحلة الثانية : يتم النقاش حول النص ويكون التركيز على بيان معاني المفردات وكيف يمكن أن يتغير المقصود بها وكذلك بتغير العلاقة بين المفردات وبعضها .

- المرحلة الثالثة : وفي هذه المرحلة يتم النقاش حول الموضوع الرئيسي للنص.

طريقة تحليل خصائص المعاني :

في هذه الطريقة يتم تصنيف الكلمات وفقاً لخصائص معانيها وفي ضوء اشتراكها في بعض هذه الخصائص معاً .

مثال : خصائص الكلمات

الكلمات	تطرق	تقطع	تقبض	لها مقبض
المطرقة	+	–	–	+
المنشار	–	+	–	+
المقص	–	+	–	+

ويمكن إضافة كلمات وخصائص جديدة للقائمة . وتعد هذه الطريقة مفيدة في إيضاح خاصية كل كلمة وفي إضافة الكلمات المرادفة لها ليكون لدى التلميذ أكثر من كلمة للمعاني المتقاربة .

طريقة تحليل الخصائص بين المعاني والنحو :

في هذه الطريقة يتم إيضاح معاني المفردات بناءً على موقعها من الإعراب وغالباً ما يستخدم أسلوب الإكمال في مثل هذا النشاط .

ويلاحظ أن جميع الطرق السابقة تستخدم قبل القراءة .

٣ ـ أسلوب الاستنتاج :

يقصد بهذا الأسلوب استنتاج المعنى من المحتوى. حيث يتعلم التلميذ كيفية اكتساب المفردات من المحتوى الذي يدرسه أو يقرؤه حيث يعد هذا الأسلوب طريقة لربط الكلمة بفهم النص. ومن الطرق المستخدمة في هذا الأسلوب ما يلي :

(أ) طريقة استخدام الإستراتيجية : حيث يقوم المعلم بتدريب التلاميذ على إستراتيجية معينة يستخدمونها لتساعدهم على استنتاج المعنى من السياق العام للنص . وعادةً تكون خطوات الإستراتيجية محددة بطريقة مناسبة وجيدة، ومن الخطوات التي تبدو فاعلة في استخدام الإستراتيجية يتم تعليم التلميذ التفكير في الخطوات التالية والعمل على تنفيذها :

- استبدل كلمة مكان كلمة معروفة .
- ابحث عن مؤشرات في النص تساند اختيارك لتلك الكلمة .
- هل تحتاج إلى فكرة جديدة ؟
- عدل فكرتك لتلائم المحتوى .

(ب) طريقة تركيب أو بناء الكلمة : يتم في هذه الطريقة تدريب التلاميذ على

تحليل بناء الكلمات ، وإرجاع الكلمة إلى أصلها ، إذ يساعد ذلك على فك رموز الكلمات وفهم معانيها .

٤ ـ أسلوب إكساب مفاهيم الكلمات :

يركز هذا الأسلوب على تدريس مفاهيم الكلمات وعلاقاتها المعنوية ، حيث ينمي لدى التلاميذ الوعي بالعلاقات بين الكلمات من حيث المعنى وكذلك يحاول تحسين فهم التلاميذ للمفاهيم التي تنطوي عليها الكلمات ، وهذا الأسلوب يفيد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين لديهم عجز أو قصور في نمو اللغة وفي قدرات الاستدلال اللفظي .

الفصل الخامس

صعوبات الكتابة

مقدمة وتعريف بالمصطلح :

يشير " مايكلبست " . إلى أن الطفل ذا " صعوبات الكتابة " الناتجة عن الخلل الوظيفي البسيط بالمخ " يكون غير قادر على تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف والكلمات . وهو يعرف الكلمة التي يرغب في كتابتها ويستطيع نطقها، وكذلك يستطيع تحديدها عند مشاهدته لها ، ولكنه مع ذلك غير قادر على تنظيم وإنتاج الأنشطة الحركية اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة.

ويذكر " جونسون " د.ج . أن تعلم الكتابة يتطلب من الطفل أن يفرق ويميز بصريا بين الأشكال والحروف والكلمات والإعداد ... إلخ . فالأطفال الذين يعانون من صعوبة في تمييز الحروف والكلمات بصريا يعانون أيضا من صعوبات في إعادة إنتاجها أو نسخها بدقة . أما " هارسون " . من خلال دراسته للأطفال ذوى " صعوبات الكتابة " الناتجة عن تلف المخ يذكر أن اضطرابات الكتابة التي تظهر لدى هؤلاء الأطفال يمكن تصنيفها إلى :

١- مشكلات في الإدراك البصري (معرفة الأشياء والصور) والتمييز البصري.

٢- مشكلات في إدراك العلاقات المكانية – البصرية . وتتضمن اضطرابات إدراك الوضع في الفراغ وتجميع الأجزاء إلى الكل.

٣- اضطراب القدرة الحركية البصرية وهى القدرة على معالجة العلاقات المكانية .

٤- اضضراب التناسق الحركي – لبصري . مثل رسم أو إعادة إنتاج ما تم معرفته وإدراكه .

ويعرف " ويرهولت " ، الأطفال ذوى صعوبات للكتابة بأنهم الأطفال الذين تظهر عليهم اضطرابات في : وضع الجسم أثناء الكتابة ، حجم الأحرف المكتوبة ، التناسق بين شكل الأحرف والكلمات وبعضها ، استقامة الأحرف حيث تكون غير متناسقة ، سرعة الطفل في الكتابة .

وقد توصلت بحوث عديدة إلى أن صعوبات التعلم الأكاديمية تكون مصحوبة في معظم الحالات بصعوبات في القراءة والكتابة – خاصة في المرحلة الابتدائية حيث إنه وفقا للتعريفات المتعددة لصعوبات التعلم فإن انخفاض التحصيل الأكاديمي يعتبر السمة المميزة للأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم وقد اعتبرت مشكلات اللغة المنطوقة أو المكتوبة ضمن حالات صعوبات التعلم الرئيسية ، ويتفق في هذا تعريفات كل من " اللجنة العالمية للأطفال المعاقين "، " كاس " س ، آخر ، " ستانلى " ، " هامل " ، وهنا سوف نتعرض بشيء من التفصيل إلى :

- وصف صعوبات الكتابة .
- الأسس البيولوجية لاضطراب الكتابة .
- تقييم وتشخيص الأطفال ذوى صعوبات الكتابة .
- حول برامج تعديل وعلاج صعوبات الكتابة .

وصف (صعوبات الكتابة) :

تعددت الدراسات التي بحثت في مجال وصف صعوبات الكتابة ، فمنها ما تناولها باعتبارها اضطرابات في الضبط الحركي ، ومنها ما تناولها باعتبارها اضطرابات في الإدراك البصري ، ومنها ما وصف صعوبات الكتابة باعتبارها اضطراب في الذاكرة البصرية ، حيث يشير "مايكلبست" ، إلى أن عجز الكتابة الناتج عن "الخلل الوظيفي البسيط بالمخ" يرجع إلى أن الطفل يكون غير قادر على تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف والكلمات ، فالطفل يعرف الكلمة

التي يرغب في كتابتها ويستطيع نطقها وكذلك يستطيع تحديدها عند مشاهدته لها ، ولكنه مع ذلك غير قادر على تنظيم وإنتاج الأنشطة الحركية اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة .

ويذكر " لوريا " ، أن العجز في الضبط الحركي قد ينتج عنه صعوبة في المخرجات الحركية عند محاولة إرسال الإشارات المناسبة للجسم والذراع ، واليد والأصابع للقيام بالحركة الضرورية للكتابة (الحركات الدقيقة) .

أما " جونسون " ، فيرى أن تعلم الكتابة يتطلب من الطفل أن يفرق ويميز بصريا بين الأشكال والحروف والكلمات والأعداد ... إلخ . فالأطفال الذين يعانون من صعوبة في تمييز الحروف والكلمات بصريا لديهم أيضا صعوبة في إعادة إنتاجها أو نسخها بدقة .

ويؤكد " هارسون " ، من خلال دراسته للأطفال ذوى تلف المخ أن مشكلات الكتابة التي تظهر لدى هؤلاء الأطفال يمكن تصنيفها في الفئات التالية :

١- اضطرابات في الإدراك البصري (معرفة الأشياء والصور) والتمييز البصري.

٢- اضطرابات في العلاقات المكانية – البصرية . وتتضمن إدراك الوضع في الفراغ وتجميع الأجزاء إلى الكل.

٣- اضطرابات في القدرة الحركية – البصرية ، وهى القدرة على معالجة العلاقات المكانية.

٤- اضطرابات في التناسق الحركي – البصري . مثل الرسم أو إعادة إنتاج ما تم معرفته وإدراكه.

ويشير " كيفارت " ، إلى أن الاضطرابات في إدراك العلاقات المكانية – البصرية ترتبط بالعجز في الكتابة .

ويضيف " جونسون " ، أن الأطفال الذين يفشلون في تذكر أشكال الحروف والكلمات بصريا قد تكون لديهم صعوبة في تعلم الكتابة . إذ أن إعادة التخيل والتصور ترتبط بالعجز في الكتابة .

خصائص الأطفال ذوي صعوبات الكتابة :

يشير " جيرارد " ، إلى أن صعوبات الكتابة تظهر في صورة تشوه شكل الأحرف أو تباعد المسافات بين الكلمات ، بالإضافة إلى عدم تناسق حجم الأحرف في الكلمة الواحدة ، و تمايل الأسطر المكتوبة ، بالإضافة إلى اضطرابات الضغط على القلم أثناء الكتابة .

و من جانب آخر تشير الدراسات و البحوث التي تناولت صعوبات الكتابة أن التلاميذ ذوى صعوبات الكتابة يتصفون بما يلي :

١ـ أوراقهم الدراسية و دفاترهم الكتابية متخمة بالعديد من الأخطاء في التهجي و الإملاء و التراكيب اللغوية و الاضطرابات في استخدام علامات الترقيم (النقط و الفواصل) ، بالإضافة إلى تشابك الأحرف بطريقة تجعل الكلمات غير واضحة .

٢ـ يغلب على كتابتهم أن تكون غير واضحة و غير منظمة و لا تسير وفقاً لأي قاعدة ، كما أنها تفتقر إلى التنظيم و الضبط و غالباً يحذفون بعض الأحرف من الكلمات أو يضيفون بعض الأحرف التي لا ترتبط بالكلمة المقصودة .

٣ـ تشير كتاباتهم إلى صعوبات في تنفيذ عمليات لمعظم العمليات المعرفية التي تكمن خلف تنفيذ الكتابة بسهولة و التي تشمل توليد المحتوى و إنتاج النص و الأفكار و التخطيط للكتابة و مراجعتها .

٤ـ لا يعطي هؤلاء التلاميذ أي اهتمام للاعتبارات المتعلقة بالقارئ، حيث يكتبون ما يرد على أذهانهم سواء كان مرتبطاً بموضوع الكتابة أم غير مرتبط به، وغالباً تكون الجمل التي يستخدمونها قصيرة ومفككة وتفتقر إلى المعنى أو المضمون .

٥ـ لا يهتمون في الغالب بمراجعة و تصحيح أخطائهم التي يحددها لهم

المدرسون ، كما أنهم لا يقومون بكافة التصحيحات المطلوبة منهم على النحو الذي يوجههم إليه المدرسون .

٦- يميلون إلى تقدير كتاباتهم على نحو أفضل من التقديرات الحقيقية التي يقدرها لهم المدرسون والأقارب والآباء .

ومن جانب آخر يشير " آن " . إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات الكتابة غالباً يظهر لديهم أربع خصائص على النحو التالي :

١- إمساك القلم (القبض على القلم) يكون بطريقة شاذة وغير عادية .

٢- الأصابع تقترب بشدة من سن القلم .

٣- صعوبة في تنفيذ عمليات الشطب والمحو للكلمات غير المرغوب فيها .

٤- اضطرابات في محاذاة الأحرف .

ويرى " جراهام " . أن الغالبية العظمى من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم لديهم مشكلات ذات درجة كبيرة في الكتابة . ويضيف أن الاختبار الذي تم على النتاج الكتابي لهؤلاء التلاميذ يشير إلى :

١- أوراقهم غالباً تحتوى على أخطاء في التهجي واستعمال الفواصل والنقط والأحرف الاستهلالية .

٢- تميل كتاباتهم إلى أن تكون مكتوبة بطريقة غير عادية قصيرة وضعيفة التنظيم.

٣- لديهم صعوبة في تنفيذ العمليات المعرفية اللازمة للكتابة الفعالة .

٤- مراجعتهم لكتاباتهم تبدو غير فعالة و تتميز بالتبسيط في اكتشاف وتصحيح الأخطاء الميكانيكية.

٥- يظهرون انتباهًا قليلاً لعمل و تنفيذ التغييرات البديلة .

كما يرى " هاريس " ، أن هناك ثلاثة عوامل على الأقل يمكن أن تكمن خلف صعوبات الكتابة لدى التلاميذ ذوى صعوبات الكتابة، هي :

١- أن مشكلاتهم في فهم إنتاج النص المكتوب يمكن أن تتداخل مع عمليات هامة أخرى للكتابة مثل توليد الأفكار .

٢- نقص المعرفة لديهم عن الكتابة أو عدم القدرة على إنتاج ما يعرفونه يمكن أن يؤثر على قدرتهم على أداء و تشغيل العملية المعرفية المركزية للكتابة الفعالة.

٣- التشغيل المعرفي للحركات اللازمة للكتابة و استراتيجياتها التي يستخدمها التلاميذ ذوو صعوبات الكتابة يمكن أن تكون غير فعالة أو غير ناضجة .

كما يشير " ريان هانسون " ، أن التلاميذ ذوى صعوبات الكتابة غالباً لديهم صعوبة في نقل و ترجمة أفكارهم إلى الورق ، و غالباً يجيدون التعبير عن أنفسهم شفهيا (لفظياً) و لكنهم لا يستطيعون تحويل هذه الأفكار إلى النص المكتوب ، و قد وصف أحد التلاميذ ذوى العسر الكتابي تجربته بقوله: "أنا أعرف ماذا أريد أن أقول ، و لكنى فقط لا أستطيع أن أكتب" .

و تشير " سوزان جونس " ، إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات الكتابة تظهر لديهم الخصائص الآتية :

١- الكتابة غير المقروءة بشكل عام بالرغم من إعطائهم الزمن المناسب لتنفيذ المهمة.

٢- عدم الاتساق في الكتابة، فهي خليط من خط النسخ و خط الرقعة في الكتابة باللغة العربية أو في اللغة الانجليزية تكون الكتابة خليط الأحرف المنفصلة و المتصلة.

٣- الأحرف أو الكلمات تكون غير مكتملة أو مهملة .

٤- تنظيم غير مناسب للورقة من حيث مراعاة الهوامش و استقامة الأسطر.

٥ـ المسافات غير مناسبة بين الأحرف و الكلمات .

٦ـ وضع غير طبيعي لليد أو الجسم أو المعصم أو الورقة أثناء الكتابة .

٧ـ القبض على القلم بطريقة غير عادية (إمساك القلم بشكل قريب جداً من الورقة ، أو إمساك القلم بإصبعيه فقط و الكتابة عن طريق الرسغ أو المعصم).

٨ـ التحدث إلى النفس أثناء الكتابة ، أو التركيز على اليد و مراقبة حركتها أثناء الكتابة .

٩ـ محتوى الكتابة ضعيف و لا يعكس أي مهارات لغوية أخرى للتلميذ .

و من جانب آخر تشير " رجينا " . مظاهر الاضطراب لدى ذوى صعوبات الكتابة على النحو التالي :

١ـ استعمال اليد بشكل غير صحيح أثناء الكتابة .

٢ـ نقص في الاستجابات و الحركات التلقائية أثناء الكتابة .

٣ـ المسافات غير مناسبة بين الكلمات و بعضها .

٤ـ عكس ترتيب الأحرف أو إبدالها أو إهمالها .

٥ـ وضع رديء للجسم أثناء الكتابة ، و وضع غير مناسب للورقة .

٦ـ أحجام غير مناسبة للأحرف (اختلال أو تغير في أطوال الأحرف) .

٧ـ القبض على القلم بشدة (بشكل متوتر) . تشنج الأصابع عند القبض على القلم أثناء الكتابة .

٨ـ تحريك الورقة أو الجسم بشكل متوتر أثناء الكتابة .

٩ـ إغلاق رديء للأحرف .

١٠ـ مشكلات في الإدراك البصري .

١١ـ ترتيب خاطئ لتتابع الأحرف داخل الكلمة .

١٢ـ انخفاض القدرة على التمييز بين أصوات الأحرف الطويلة و الأحرف القصيرة أثناء الكتابة عن طريق الإملاء .

١٣ـ تشكيلات غير ثابتة للأحرف .

١٤ـ انخفاض القدرة على التمييز بين أصوات الأحرف المتشابهة .

١٥ـ سوء استخدام الأسطر و الهوامش و تنظيم رديء للصفة .

١٦ـ انخفاض سرعة الكتابة .

١٧ـ الإفراط في استخدام المحاة .

المؤشرات السلوكية لصعوبات الكتابة :

- حيث تحتوى الجمل المكتوبة من قبل الطفل على أخطاء إملائية كثيرة مع عدم تنظيم في الفقرات .
- نقل الكلمات بصورة خاطئة من السبورة .
- يعكس الأرقام و الحروف عند الكتابة مثل ٦،٢ .
- يجد صعوبة في التعرف على اليمين أو الشمال .
- تلاحظ في التعبير مثلا أن الجمل بدائية غير متوقعة من عمره ، اختيار المفردات أحيانا يكون غير جيد أو غير مناسب للمكان .
- تسلسل أفكاره في الكتابة غير مرتب و مادة الإملاء تصبح من المواد المكروهة لديه ..حيث تزيد عدد الكلمات اللازم عليه إتقانها .
- درجاته ضعيفة في الإملاء و لكنه جيد في بقية المواد الأخرى .
- صعوبات الكتابة قد تصاحب صعوبات القراءة و أيضا قد تصاحب ضعف الفهم و التعبير اللغوي .

الأسس البيولوجية (لتعلم الكتابة) :

كما يشير " كيرك " . إلى أن عملية نسخ شكل الأحرف بصريا تعد وظيفة أولية أساسية في تعلم الطفل للكتابة . ولكن عندما يتعلم الطفل (يتقن) الحركات المؤدية لرسم شكل الكلمات فإن عملية الكتابة بالتدريج تبدأ في أن تكون أقل ارتباطا مع الإدراك البصري في حين تكون أقوى في ارتباطها مع نمو الطفل البصري والسمعي وتطور اللغة لديه وتطور معرفته باللغة .

فإذا كان لدى الطفل خلل في التناسق البصري الحركي والذي من شأنه أن يظهر في صورة اضطراب في مكان الأحرف أثناء الكتابة فإن الاضطراب العصبي في مثل هذه الحالات يتمركز في منطقة الفصوص الجدارية المؤخرية في كلا النصفين الكرويين أو في نفس المنطقة في نصف المخ السائد (المسيطر) من الناحية اللغوية . أيضا فإن الذاكرة البصرية الرديئة يمكن أن ينتج عنها تعلم بصري رديء يظهر في صورة اضطرابات الكتابة والهجاء. وهذا الاضطراب يعد مميزا لذوى " الخلل الوظيفي بالمخ " . ويوضح الشكل رقم (٣) مكان الاضطراب الوظيفي بالقشرة المخية لدى ذوى "صعوبات الكتابة " .

وقد أوضحت دراسات " لوريا " . على الأفراد ذوى اضطرابات الكتابة أن مراكز اللغة في نصف المخ الأيسر وبالتحديد المناطق المؤخرية – الصدغية– الجدارية وكذلك المراكز الحس حركية اليسرى تنشط أثناء عملية اللغة المكتوبة. ولاشك أن كل القشرة المخية مسئولة عن التخطيط للرسالة وتخليق الاستجابة ولكن هذه المناطق السمعية – البصرية – الحركية . تبدو مسئولة بدرجة أكبر عن الإنتاج الميكانيكى للغة المكتوبة . وهذه المعلومات النيوروسيكولوجية يمكن أن تقود لحقيقة ذوى اضطرابات الكتابة يقعون في إحدى الفئات الثلاثة الآتية :

١- الأفازيا .

٢- العجز أو الخلل الإدراكى البصري أو السمعي .

٣- الاضطراب الحركي .

ويشير " وليام " ، إلى أن الكتابة بتلقائية تحتاج إلى التناسق بين وظائف كل من : المناطق المؤخرية بالقشرة المخية ومراكز الشفرة المسموعة في الفصوص الصدغية اليسرى (وبالتحديد مركز فيرنيك) مراكز التعبير الحركي للكلام (وبالتحديد مركز بروكا) ، ومراكز التعبير الحركي للكتابة (مراكز اكسترن) ، يشير إلى أن ذوى اضطرابات الكتابة التي تظهر لدى ذوى أعطاب المخ (تلف المخ) ، إنما تنتج من الخلل أو الاضطراب في وظائف كل من :

١- مركز فيرنيك (مركز شفرة اللغة المسموعة) .

٢- الفصوص المؤخرية أو المناطق الجدارية المؤخرية اليسرى .

٣- المراكز الحركية أو المساحات قبل الحركية .

٤- المراكز الحسية اليسرى أو الفص الجدارى الأيسر .

أما " لوريا " فيؤكد على ما يلي :

١- أن الخلل (الاضطراب) في نظام عمل الفص الصدغي الأيسر يعوق المفحوصين عن الكتابة في الإملاء ، كما أن هؤلاء الأفراد قد يستمرون في كتابة بعض الكلمات الخاصة مثل توقيعهم الخاص بتكرار شديد .

٢- أن الخلل (الاضطراب) في نظام عمل الفصين المؤخرين أو في الفص الجدارى المؤخرى الأيسر ينتج عنه انخفاض القدرة على الكتابة في النقل (النسخ) أو الإملاء كما أن هؤلاء الأفراد لا يكون لديهم القابلية لتخيل أو تذكر الصورة البصرية للأحرف .

٣- أن الخلل في نظام عمل المراكز الحسية اليسرى قد ينتج عنه اختلال ترتيب الأحرف أثناء كتابة الكلمات .

٤- أن الخلل في نظام عمل المراكز الحركية للكتابة التي تظهر في صورة تكرار

أو حذف (إهمال) لبعض الأحرف الفردية والتي من شأنها أن تظهر مشكلات الخلط (التشوش في التهجي) .

ويذكر "وليام" ، أنه من خلال مراجعة كتابات كل من "ميكلبس" ، من خلال فحص ومراجعة (٢٠٠٠) طفل ذوى "صعوبات التعلم" فإنه توصل إلى حصر الاضطرابات الآتية لدى الأطفال ذوى المشكلات في الكتابة .

١- شلل اليد المسيطرة والذي يرجع إلى الإصابة في نصف المخ الأيسر من شأنه أن يدفع الطفل إلى الكتابة باليد غير المسيطرة. وفي هذه الحالات يدفع الطفل إلى نقل عملية التحكم في الكتابة من نصف المخ المسيطر في اللغة خلال المقرن الأعظم إلى مراكز الحركة في نصف المخ غير المسيطر ومن ثم تنقل في نظام هرمى إلى اليد غير المسيطرة. وبالتالي تكون الكتابة بهذه اليد أقل في المرونة وأكثر في الأخطاء .

أما الأطفال ذوو درجات الشلل الأقل في اليد المسيطرة فإنهم سوف يستمرون في الكتابة بهذه اليد ولكن سوف تظهر عليهم أعراض صعوبات الكتابة التي تكون بسبب تدخل الاضطراب في الحركات الدقيقة .

٢- الأتاكسيا القشرية والتي تمثل حالة اضطراب في التناسق العصبي العضلي من شأنها أن تؤثر على أي نشاط حركى . ويشمل حتى المشى . واذا كانت الإصابة في اليد فمن شأنها أن تؤثر على الكتابة، حيث تجعلها بطريقة غير متناسقة من حيث الشكل في حين أن الهجاء وتركيب الجمل قد يكون طبيعيًا (عاديا) أو قريبًا إلى الطبيعي (العادي) .

٣- الاضطرابات في ذبذبات نشاط المخ الكهربى في المنطقة الحركية بنصف المخ المسيطر ؛ وبالتحديد في مراكز الحركة في النصف الأيسر والتي من شأنها أنها قد تجعل الحركة اللازمة للكلام عادية في حين أن الحركات الدقيقة لليد اليمنى تصبح بطيئة بصورة غير عادية ولكن محتوى الكتابة يكون صحيحًا .

كما يؤكد " ميكلبست " ؛ على أن الطفل الذي يعاني من التأخر في النمو تظهر عليه مشكلات صعوبات تعلم الكتابة وذلك بسبب أن المناطق الأساسية (المراكز) في المخ لم يكتمل نموها بعد بالمعدل الطبيعي لها ، كما أن الاضطراب الوظيفي البسيط في الأجزاء الخلفية من مخ الطفل يؤدى إلى صعوبات في الكتابة ويتم ذلك بالنسبة لكل من الكتابة أثناء النسخ (النقل) الإملاء ، التعبير الكتابي.

تقييم وتشخيص (صعوبات الكتابة) :

تعددت مداخل تقييم وتشخيص " صعوبات الكتابة "؛ ومن هذه المداخل تقييم اليد المفضلة في الكتابة ، تقييم الأخطاء في الكتابة ، كما أن من هذه المداخل المدخل الكلى الشامل لتشخيص " العسر الكتابي " ، وفيما يلي سوف يذكر المؤلف بعض مداخل تشخيص " صعوبات الكتابة " .

حيث يشير "بنتون" أ.ل ، إلى أن التقييم الأولى الذي يجب إجراؤه للأطفال ذوى "صعوبات الكتابة" يتمثل في تحديد اليد المفضلة لدى الطفل وتمييز اليمين من اليسار .

أما " لويس " ، ى . وآخر ، فيذكران أنه يمكن تقييم الأخطاء في الكتابة من خلال المهارات الفرعية العشرة الآتية :

١- وضع الجسم بالنسبة لوضع ورقة الكتابة .

٢- طريقة الإمساك بالقلم .

٣- تقييم الخطوط في الكتابة :

أ- عمودية – فوق ، تحت.

ب- أفقية – يمين أو شمال.

جـ- منحنية إلى اليسار أو اليمين .

د- ميل الحروف- يمين أو شمال.

٤ تشكيل الحروف (الشكل والحجم).

٥- استقامة الخط .

٦- الفراغات بين الأحرف .

٧- نوعية الخط .

أ- الضغط على القلم أثناء الكتابة (داكن ـ خفيف).

ب- استقامة الخط وعدم تموجه .

٨- وصل الخطوط .

٩- إكمال الحروف .

١٠- التقاطع.

أما " ويدرهولت " ج. وآخرون . فيذكرون تسع نقاط يتم من خلالها ملاحظة الأطفال لوصف وتشخيص اضطرابات الكتابة لديهم:

١- وضع اليد والذراع والجسم تجاه الورقة المستخدمة للكتابة عليها .

٢- حجم (مساحة) الأحرف (صغيرة جداً . كبيرة جداً ....) .

٣- التناسق بين شكل الأحرف و أيضا بين شكل الكلمات.

٤- جودة التخطيط بالقلم : ثقيلة جداً . خفيفة . متغيرة .

٥- ميل الأحرف : شديد جداً أو الأحرف غير منتظمة .

٦- تشكيل الأحرف : الأحرف غير متصلة . إغلاق وتوصيل ضعيف للأحرف ببعضها .

٧- استقامة الأحرف (غير متناسقة) .

٨- الفراغات بين الأحرف والكلمات (متناثرة جداً – ضعيفة جداً) .

٩- سرعة الطفل في الكتابة : سريع جداً – بطيء جداً .

و بالإضافة إلى التسع نقاط سابقة الذكر فإنه يمكن تشخيص " العسر الكتابي" من خلال رصد أخطاء الكتابة على النحو التالي :

أولاً : اضطرابات الهجاء ، حيث يتم تقييم:

١- عدد الأحرف التي أهملها الطفل .

٢- عدد الأحرف التي أبدلها الطفل .

٣- عدد الأحرف الزائدة التي كتبها الطفل .

وذلك بالنسبة لكل من الكتابة أثناء النسخ (النقل) ، الإملاء ، التعبير الكتابي .

ثانياً : اضطرابات استعمال الفواصل والنقط لتوضيح المعنى ، حيث يتم تقييم:

١- عدد الفواصل والنقط التي أهملها الطفل .

٢- عدد الفواصل والنقط التي أبدلها الطفل .

٣- عدد النقط التي وضعها الطفل في المكان غير المناسب .

وهذا بالنسبة لكل من الكتابة أثناء النسخ (النقل) ، الإملاء ، التعبير الكتابي .

ثالثاً : أضطرابات شكل الأحرف المكتوبة ، حيث يتم تقييم :

١- الأحرف غير المنتظمة .

٢- إغلاق الأحرف غير الكاملة .

٣- الاتصال بين الأحرف غير التامة .

ويتم ذلك بالنسبة لكل من الكتابة أثناء النسخ (النقل) ، الإملاء ، التعبير الكتابي.

أنواع صعوبات الكتابة :

قد ترجع صعوبات الكتابة إلى:

- اضطراب في تحديد الاتجاه .

- أو لصعوبات أخرى تتعلق بالدافعية . فقد لا يستطيع بعض الأطفال الذين يعانون من اضطرابات كتابية مسك القلم بشكل صحيح ، وقد يواجه آخرون صعوبة في كتابة بعض الحروف فقط .

وتضم صعوبات الكتابة الأنواع التالية :

صعوبات في المهارات الأولية : لا يستطيع عدد كبير من الأطفال تطوير مهارات الكتابة اليدوية لعدم إتقانهم عدداً من المهارات الأساسية لتطوير مثل هذه المهارات .

تشتمل المهارات الأولية علي عدد من المهارات وهي :

- مهارة إدراك المسافات بين الحروف وإدراك العلاقات المكانية ، مثل: تحت ،فوق.
- مسك القلم بشكل صحيح.
- وضع الورقة بالشكل المناسب للكتابة .

صعوبات في تمييز الأشكال والأحجام المختلفة والقدرة على تقليدها :

فكثير من الأطفال لم يطوروا بعد القدرة على التحكم في العضلات الدقيقة بشكل كاف يمكنهم من الكتابة .

ولم تتهيأ الفرصة لعدد كبير من ذوي صعوبات التعلم للتعامل يدوياً مع الأشياء المختلفة لتطوير عضلات الأصابع .

ولذلك يشعر هؤلاء الأطفال بالإحباط عندما يحاولون استخدام القلم أو أقلام التلوين، فبعضهم يمسك بالقلم بشدة وبعضهم لا يمسك بالقلم بالقوة الكافية للكتابة، وبعض الأطفال يمسكون القلم بقبضة اليد وبعضهم يحاول التحكم في استخدام القلم بكلتا يديه ، لذلك ينبغي تدريب هؤلاء الأطفال على مسك الأقلام تدريجياً .

إن وضع الورقة ووضع الجسم عند الكتابة قد يكونا سبباً في ضعف الأداء الكتابي . فبعض الأطفال يضعون الورقة أمامهم بشكل مائل جداً ، وبعضهم لا يضعها في الشكل المناسب تماماً . وفي الغالب تكون الورقة في الوضع الخطأ بسبب وضع الجسم الخطأ . وبعض الأطفال يدني رأسه من الورقة إلى درجة ملامستها .

عدم القدرة على رسم الأشكال الهندسية بالرغم من مشاهدتها . ويقول جوردان (Jordan ، ١٩٧٧): إن الأطفال يميلون إلى رسم الأذن على زوايا المربع أو المستطيل . وبعض الأطفال يزيد أو ينقص رسم أضلاع الشكل الهندسي .

وقد يخطئ الأطفال أيضاً في تقدير حجم الشكل فيرسمونه إما صغيراً أو كبيراً جداً.

صعوبات في إدراك الاتجاه من اليسار إلى اليمين :

تشير كل هذه الصعوبات إلى احتمال مواجهة الطفل لصعوبات في كتابة الحروف والكلمات ، ولذلك لابد من معالجة مثل هذه المشاكل في مرحلة ما قبل الكتابة وقبل تعليم الطفل النسخ والكتابة .

صعوبات في كتابة الحروف :

تشكل كتابة الحروف صعوبة للطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم . ومن الصعوبات الشائعة في رسم الحروف :

الزيدة أو النقصان في شكل الحرف كإضافة نقطة أو حذفها مثلاً .

كما أن حجم بعض الحروف يشكل صعوبة لبعض الأطفال . ويعتبر الخطأ في حجم الحرف من أكثر مشاكل الكتابة شيوعاً بين الأطفال . فكثيراً ما يخطئ الأطفال في كتابة الحروف التي تنزل عن السطر بالحجم المناسب .

يبدو أن عدداً كبيراً من مشكلات رسم الحروف يرتبط بعدم الاستعداد لاستخدام أشكال وأحجام مختلفة . ومن الأمور التي يجب ذكرها مسألة التمارين الطويلة واستخدام أدوات غير مناسبة للكتابة كالقلم القصير والورق غير المسطر .

صعوبات في كتابة الحروف متصلة مع بعضها :

يعاني عدد من الأطفال من صعوبة في تنسيق المسافات بين الحروف عندما ينسخون كلمات مكتوبة على السبورة .

فقد تكون المسافة بين الحروف أو الكلمات كبيرة أحياناً وصغيرة جداً أحياناً أخرى . ويعاني بعض الأطفال من صعوبة في تذكر شكل الحرف .

وتعتبر الحروف التي تتكون من خطوط مستقيمة أسهل للتذكر من الحروف الأخرى . ومن المشاكل المرتبطة بهذه العملية الصعوبة في تحديد شكل الحرف واتجاهه . لذلك فقد يعكس بعض الطلبة كتابة بعض الحروف المتشابهة وبخاصة أولئك الطلبة الذين يواجهون صعوبة في التمييز بين اليسار واليمين .

إن تعليم الحروف الكبيرة (في اللغة الإنجليزية) في مرحلة مبكرة قد يشكل صعوبة لبعض الأطفال لأن معظم هذه الحروف يختلف عن رسم الحروف الصغيرة . وهذا يعني أن الطفل سيتعلم مجموعة جديدة من الحروف فقد

لا يميز بعض الأطفال بين الحرف الصغير والكبير في الكتابة أحياناً وبخاصة إذا علمنا الطفل الحروف الكبيرة قبل إتقانه للحروف الصغيرة .

استخدام اليد اليسرى (الأعسرية) : لقد أصبح الأشخاص الذين يكتبون باليد اليسرى مقبولين كأشخاص عاديين ، وقد اتفق الباحثون اليوم على ضرورة السماح للطالب الكتابة باليد التي يفضل الكتابة بها سواء أكانت اليسرى أم اليمنى . وعلى أي حال لابد لنا من الإشارة إلى بعض الصعوبات التي يواجهها الذين يكتبون باليد اليسرى . يضع كثير من هؤلاء الطلبة أيديهم فوق السطر في أثناء الكتابة ليتمكنوا من مشاهدة ما يكتبون ، وتنتج هذه المشكلة عن ميل الورقة لتناسب وضع الجسم عند الكتابة .

تنتج معظم الصعوبات التي يواجهها الذين يكتبون باليد اليسرى عن استخدامهم للإجراءات التي يستخدمها الذين يكتبون باليد اليمنى . فبالإضافة إلى وضع الورقة واليد فإن هؤلاء الأفراد يواجهون مشكلة في إمالة كتابتهم بسبب الاتجاه الذي يكتبون فيه الحروف . إن إمالة الكتابة بشكل كبير تجعل من الصعب على المرء قراءة هذه الكتابة . وليست هناك أدلة كافية تثبت أن الذين يكتبون باليد اليمنى أسرع في الكتابة من الذين يكتبون باليد اليسرى .

صعوبات التعبير الكتابي:

يعتمد التعبير الكتابي باعتباره من أعلى أشكال التواصل على تطور القدرات والمهارات في جميع جوانب اللغة الأخرى بما في ذلك التكلم والقراءة والخط اليدوي والتهجئة واستخدام علامات الترقيم والاستخدام السليم للمفردات وإتقان القواعد . وفي ضوء هذه التعقيدات ليس من الغريب أن يواجه الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم صعوبة في التعبير الكتابي كوسيلة فاعلة للتواصل.

أنماط مشكلات التعبير الكتابي:

يواجه الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعبير الكتابي مشكلة في التعبير عن أفكارهم كتابة . ومن المشاكل الأخرى التي يواجهونها ضعف القواعد والمفردات وعدم إتقان أساسيات عملية .

صعوبات التعبير عن الأفكار :

يواجه الطلبة الذين يعانون من صعوبات في الكتابة مشاكل في تنظيم الأفكار في الكتابة .

ويعتقد كثير من الباحثين بوجود علاقة قوية بين القدرة على التعبير الشفوي ونوعية التعبير الكتابي :

فلا يستطيع بعض الطلبة التعبير عن أفكارهم كتابة لأن خبراتهم محدودة وغير مناسبة . في حين يكون الطلاب الذين تعرضوا لخبرات لغوية شفوية متنوعة كالمشاركة في الأسئلة والاستفسار والنقاش أكثر قدرة على التعبير كتابيا عن أفكارهم من أولئك الطلبة الذين لم يتعرضوا لمثل هذه المواقف التي تتطلب تفاعلاً شفوياً مع الآخرين .

ولذلك يجب التركيز في البداية على تعليم الطالب التعبير عن نفسه شفوياً حتى يكتسب الخبرات الكافية التي تساعده في الكتابة عنها .

وهناك فئة أخرى من الطلبة ذوي صعوبات التعلم تتمثل في هؤلاء الذين اكتسبوا خبرات واسعة ولكنهم لا يستطيعون التواصل باستخدام الكتابة لأنهم بحاجة إلى التدرب على خبرات إيجابية في الكتابة .

لا يستطيع بعض الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعبير الكتابي تصنيف الأفكر وترتيبها ترتيباً منطقياً . ولذلك تتميز كتابة هؤلاء الطلبة بعدم التنظيم والترتيب . وكثيراً ما نجد الفكرة الواحدة موزعة في عدة جمل وفقرات. وينبغي تدريب هؤلاء الطلبة على ربط الأفكار مع بعضها في الكتابة عن طريق تعريفهم بالعلاقة بين الأفكار والجمل .

صعوبات في النحو والصرف :

يواجه كثير من الذين يعانون من صعوبات في الكتابة صعوبة في تطبيق قواعد اللغة : لذلك تكون كتاباتهم مشوبة بكثير من الأخطاء النحوية التي تشوه المعنى في كثير من الأحيان .

ومن الصعوبات التي يواجهها هؤلاء الطلبة في مجال النحو :

- حذف الكلمات .
- ترتيب الكلمات في الجمل ترتيباً غير صحيح .
- الاستعمال الخطأ للضمائر والأفعال .
- الخطأ في نهاية الكلمات وعدم الدقة في الترقيم .

نقص المفردات :

لا مجال للشك في أهمية المفردات للتعبير الكتابي ، إذ لابد من معرفة عدد كبير من الكلمات المختلفة ليتمكن الإنسان من التعبير عن أفكاره . ومن الملاحظ أن كثيراً من الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم لا يعرفون العدد الكافي من المفردات بسبب نقص الخبرات لديهم (قراءة الكتب والرحلات .....) أو بسبب عدم التعرض الكافي للخبرات اللغوية الشفوية .

فالأطفال الذين لا تتاح لهم الفرص للاستماع واستعمال المهارات اللغوية الشفوية سيعانون من نقص في المفردات .

ومن المهم لمثل هؤلاء الطلبة تزويدهم بخبرات كالزيارات الميدانية والمناقشات من أجل تطوير المفردات لديهم ولزيادة الأفكار التي تساعدهم في الكتابة .

وهناك فئة من الطلبة ممن اكتسبوا خبرات شفوية جيدة ولكنهم يعانون من مشكلة استرجاع الكلمات المناسبة في الوقت المناسب عند الكتابة . ومن المفيد في تدريب هؤلاء الطلبة أن نسمح لهم برسم الفكرة قبل البدء في الكتابة لأن الرسم كثيراً ما يساعد على التغير الكتابي السليم .

صعوبات آليات الكتابة :

تركز عملية معالجة صعوبات الكتابة على معالجة مشكلة التعبير عن الأفكار كتابة . ويميل بعض الباحثين إلى إعطاء أهمية أقل إلى الجوانب الميكانيكية في

الكتابة كالترقيم . ذلك أن التركيز على هذه الجوانب الميكانيكية يقلل من درجة التحسن في التعبير عن الأفكار كتابياً . وعلى أي حال فإن عدداً كبيراً من الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم لا يستطيعون استعمال علامات الترقيم ولا يميزون بينها .

تعزى الصعوبات في استخدام علامات الترقيم بين هؤلاء الطلبة إلى كون هذه العلامات رموزاً ، وأن هؤلاء الطلبة يعانون من اضطرابات في استخدام الرموز بشكل عام .

كما يمكن أن تعزى بعض الصعوبات إلى طرق التدريس غير المناسبة وبخاصة تلك التي تركز على دقة استعمال القواعد دون الاهتمام بوظائف التراكيب والقواعد اللغوية .

صعوبات التعبير الكتابي :

يعتمد على تطور المهارات في : التكلم – القراءة – الخط اليدوي – التهجئة استخدام علامات الترقيم – الاستخدام السليم للمفردات – إتقان القواعد.

أنماط التعبير الكتابي :

١) التعبير عن الأفكار :

– عدم القدرة على تنظيم الأفكار .

– علاقة التعبير الشفوي بنوعية التعبير الكتابي (خبرات محدودة) .

– خبرات إيجابية في الكتابة .

– ترتيب الأفكار منطقياً .

٢) النحو والصرف :

– صعوبة في تطبيق قواعد اللغة وإخفاء نشوة المعنى .

- حذف الكلمات وترتيبها بشكل غير صحيح بالاستعمال الخاطئ للضمائر والانفعال .

٣) نقص المفردات :

- عدم معرفة الكافي في المفردات بسبب نقص الخبرات لديهم .

٤) آليات الكتابة :

- الجوانب الميكانيكية في الكتابة .

صعوبات التهجئة :

تعتبر القدرة على التهجئة مهارة معقدة ذات جوانب مختلفة . ويمكن النظر إلى أربعة عوامل تؤثر على القدرة على تهجئة الكلمات .

١) القدرة على تهجئة الكلمات التي يتطابق لفظها مع تهجئتها .

٢) القدرة على تهجئة الكلمات التي تشتمل على جذور ولواحق أو سوابق باستخدام قواعد ربط هذه الأجزاء مع بعضها البعض .

٣) القدرة على مشاهدة كلمة ثم كتابتها فيما بعد .

٤) القدرة على تهجئة بعض الكلمات التي يختلف لفظها عن كتابتها اختلافاً كبيراً والتي تشكل صعوبة للطلبة الأسوياء أيضاً .

تعتبر التهجئة مؤشراً على وجود اضطرابات لغوية أكثر دقة من وجود مشكلات في القراءة وذلك لعدم وجود طرق تساعد على التغلب على مشكلات التهجئة .

يقول ليرنر (Learner, ١٩٨٥) : إن بوسع الطلبة الإفادة من السياق والتركيب اللغوي في التغلب على بعض صعوبات القراءة ولكن ليس هناك ما يساعد على التغلب على مشكلات التهجئة . وفي الواقع ، تتطلب عملية التهجئة من

الطالب القدرة على تمييز واستذكار وإعادة إنتاج مجموعة من الحـروف بترتيـب معين .

أنماط صعوبات التهجئة :

تدل عملية تحليل أخطاء الطلبة الذين يعانون من صعوبات الـتعلم في مجـال ما على وجود أنواع كثيرة من الأخطاء، ومن أبرزها ما يلي :

- إضافة حروف لا لزوم لها .
- حذف بعض الحروف الموجودة في الكلمة .
- كتابة الكلمة كما كان الطالب ينطقها وهو طفل .
- كتابة الكلمة في ضوء لهجة الطالب .
- عكس كتابة بعض الكلمات .
- عكس كتابة بعض الحروف .
- التعميم الصوتي .
- عدم التمييز بين ترتيب الحروف في الكلمة .
- تغيير الحرف الساكن الأخير في الكلمة .

عوامل صعوبات التهجئة :

تنجم معظم أخطاء التهجئة من العوامل التالية :

الذاكرة البصرية :

يرتبط عدد كبير من صعوبات التهجئة التي يواجهها الطلبـة الـذين يعـانون من صعوبات في التعلم بمشكلات في الذاكرة البصرية ، إذ يواجـه هـؤلاء الطلبـة صعوبة في تذكر الحروف وفي كيفية ترتيبها في الكلمات . ولـذلك فهـم يرتكبـون أخطاء متنوعة في تهجئة الكلمات التي يصعب عليهم تصـور ترتيـب الحـروف

فيها . وهناك طلاب يغيرون مواقع الحروف في الكلمة بسبب ضعف في الذاكرة البصرية التي تمكنهم من معرفة تسلسل الحروف في الكلمات ، فتراهم يستذكرون شكل كل حرف ولكنهم يخطئون في ترتيب هذه الحروف عندما يكتبون كلمة أو أكثر .

يواجه الطلبة الذين يعانون من مشكلات في الذاكرة البصرية صعوبات في الاحتفاظ بالصورة البصرية للكلمات ، وهذا ما يجعل استذكار هذه الصورة صعباً عليهم .

ومن أفضل طرق علاج هذه المشكلة استخدام طريقة فيرنالد . ويمكن لوسائل الربط الصنعية Mnemonic أي ربط الذاكرة البصرية ، ولكن بعض هذه الوسائل قد يكون أصعب من تعلم تهجئة الكلمات نفسها .

المهارات الحركية :

يواجه بعض الطلبة من ذوي صعوبات التعلم صعوبات في تنفيذ الحركات المتتابعة اللازمة لكتابة بعض الحروف . ويعاني هؤلاء الطلبة من عدم القدرة على تذكر الحركات في أثناء كتابة الكلمة ، وقد ينسون أيضاً كيفية حركة اليد في كتابة بعض الكلمات . وعند التهجئة ، لابد للطالب من معرفة كل التفاصيل المتعلقة بكتابة الكلمة ، إذ لا يكفي تمييز الكلمة كما هو الحال في القراءة .

تكوين المفاهيم السمعية :

يواجه عدد من الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون مشكلات في المعالجة والتحليل السمعيين من متاعب في تحليل التتابعات والأنماط الصوتية المختلفة في محاولاتهم لتهجئتها .

الفصل السادس

التعليم العلاجي في مواجهة صعوبات الكتابة

تحتل الكتابة المركز الأعلى في هرم تعلم المهارات والقدرات اللغوية ، حيث تسبقها في الاكتساب مهارات الاستيعاب والتحدث والقراءة . وإذا ما واجه الطفل صعوبة في اكتساب المهارات الثلاث الأولى فإنه في الغالب سيواجه صعوبة في تعلم الكتابة أيضاً .

يواجه الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم عدة أنواع من الصعوبات في تعلم الكتابة ، هي :

- عدم إتقان شكل الحرف وحجمه .
- عدم التحكم في المسافة بين الحروف .
- الأخطاء في التهجئة .
- الأخطاء في المعنى والنحو .

ومن أجل تسهيل تعلم الكتابة لابد للطفل من اكتساب المهارات الكتابية العامة التالية :

المهارات الكتابية :

مهارات الكتابة الأولية :

– القدرة على اللمس ومد اليد ومسك الأشياء وإفلاتها .

– القدرة على تمييز التشابه والاختلاف بين الأشكال والأشياء .

– القدرة على استعمال إحدى اليدين بكفاءة .

المهارات الكتابية :

- مسك القلم (أداة الكتابة) .
- تحريك أداة الكتابة إلى الأعلى والأسفل .
- تحريك أداة الكتابة بشكل دائري .
- القدرة على نسخ الحروف .
- القدرة على نسخ الرقم الشخصي .
- كتابة الاسم باليد .
- نسخ الجمل والكلمات .
- نسخ الجمل والكلمات المكتوبة على مكان بعيد (السبورة) .
- الكتابة بتوصيل الحروف مع بعضها البعض .
- النسخ بحروف موصولة عن السبورة مثلاً .

مهارات التهجئة :

- تمييز الحروف الهجائية .
- تمييز الكلمات .
- نطق الكلمات بشكل واضح .
- تمييز التشابه والاختلاف بين الكلمات .
- تمييز الأصوات المختلفة في الكلمة الواحدة .
- الربط بين الصوت والحرف .
- تهجئة الكلمات .
- استنتاج قواعد لتهجئة الكلمات .
- استعمال الكلمات في كتابة الإنشاء استعمالاً صحيحاً من حيث التهجئة .

مهارات التعبير الكتابي :

- كتابة جمل وأشباه جمل .
- يبدأ الجملة بحرف كبير (في اللغة الإنجليزية) .
- ينهي الجملة بعلامة الترقيم المناسبة .
- يستعمل علامات الترقيم استعمالاً سليماً .
- يعرف القواعد البسيطة لتركيب الجملة .
- يكتسب فقرات كاملة .
- يكتب ملاحظات ورسائل .
- يعبر عن إبداعه كتابة .
- تستعمل الكتابة كوسيلة للتواصل .

الخط اليدوي :

يعتبر الخط (الكتابة) من أهم المهارات الأكاديمية ، وتختلف هذه المهارة عن مهارات التواصل الأخرى لأنها تزودنا بسجل مكتوب . والكتابة لا يستغنى عنها في عملية التعبير الكتابي ، وبغض النظر عن مدى ترتيب وتنظيم النص المكتوب فإنه لا يؤدي رسالة ولا يوصل فكرة إذا لم يكن مكتوباً بخط مقروء .

حول برامج تعديل وعلاج " صعوبات الكتابة " :

تعددت برامج تعديل وعلاج صعوبات الكتابة من حيث وجهة اهتمامها ، حيث منها ما اهتم بتعديل المهارات الحركية البصرية الفرعية. ومنها ما اهتم بتدريبات النماذج الحركية ، في حين اهتمت البرامج الأخرى بتحسين الإدراك البصري المكاني وتحسين الذاكرة البصرية للحروف والكلمات ، أما البعض الآخر فقد اهتم بعلاج تشكيل الأحرف، ومنها ما اهتم بتحليل المهام المتضمنة في عملية الكتابة. وفيما يلي سوف يعرض المؤلف بعضا من هذه الاتجاهات في برامج تعديل وعلاج صعوبات الكتابة .

أولاً : علاج المهارات الحركية – البصرية الفرعية :

حيث أشار " فاز " ل.أ ، إلى ست مجموعات من المهارات التي يجب تدريب الأطفال ذوى " صعوبات الكتابة " عليها ، وهى تتمثل في :

١- مهارات ما قبل الكتابة وتتضمن :

أ- مسك واستخدام أدوات الكتابة ووضع الورقة .

ب- إنتاج الخطوط .

جـ- رسم الأشكال .

د – رسم الخطوط والأشكال من خلال الإرشادات .

٢- مهارات كتابة الأعداد والأحرف ، وتتضمن :

أ- إنتاج شكل الأحرف الكبيرة .

ب- إنتاج شكل الأحرف الصغيرة .

جـ- نسخ الأعداد .

د – كتابة قائمة من الأعداد يتم إملاؤها للطفل .

٣- ترك فراغ مناسب بين الأحرف والكلمات والأعداد .

٤- مهارات تعلم وصل الأحرف ببعضها .

٥- مهارات الكتابة المتصلة بالأحرف الصغيرة .

٦- مهارات الكتابة المتصلة بالأحرف الكبيرة .

٧- استخدام مهارات الكتابة المتصلة ، وتتضمن :

أ- كتابة الكلمات من خلال نموذج .

ب- كتابة ما يملى من كلمات وجمل .

ثانيًا : تدريب النماذج الحركية :

يشير كل من " أرتون " ، " جوند شين " . إلى أن الغرض من استخدام الأسلوب الحركي والحسي - حركي هو تدريب النماذج الحركية الضرورية لإنتج الأحرف والكلمات دون تحكم بصري . ويمكن تدريب النماذج الحركية عن طريق :

١- توجيه يد الطفل وفقا لشكل الحرف. وبالتدريج التقليل من التوجيه والزيادة من استقلالية الطفل .

٢- التتبع على لوح زجاجي وضعت تحته النماذج .

٣- كتابة الأحرف أمام الطفل بحيث يتمكن من تقليد تسلسل الحركة .

٤ - جمع شكل الحركات مع حركات أخرى .

ثالثاً : تحسين الإدراك البصري – المكاني :

أشار " ستراوس " ك . إلى أن الأطفال ذوى التلف بالمخ لديهم اضطراب في الإدراك البصري لا يتعلمون الكتابة بالأحرف المنفصلة. وذلك بسبب أنهم يميلون لترك الفراغات غير مناسبة بين الحرف والكلمات . ويعكسون الأحرف من حيث الترتيب داخل الكلمة الواحدة . ولديهم صعوبة في مشاهدة شكل الكلمة ككل . وهؤلاء الأطفال يمكن تعليمهم الكتابة المتصلة. حيث إن :

١- حروف الكلمات يتم توصيلها لتشكيل الكلمة .

٢- عدم وجود فراغات بين الحروف كما هو الحال في طريقة الكتابة المنفصلة يخفف مشكلات الكتابة لدى هؤلاء الأطفال .

٣ - تشكيل ووصل الحروف في طريقة الكتابة المتصلة تقلل من احتمال وقوع الطفل في الأخطاء العكسية .

رابعاً : تحسين الذاكرة البصرية للحروف والكلمات :

يشير " جونسون " وآخر ، إلى أهمية مساعدة الأطفال ذوى صعوبات الذاكرة البصرية لإعادة تخيل الحروف والكلمات ، وذلك من خلال :

١- أسلوب إعادة التصور حيث يعرض على الطفل شكلا أو حرفا أو كلمة ويطلب منه النظر إليها ثم يغلق عينيه ويحاول إعادة تصور الحرف أو الشكل أو الكلمة ثم يفتح عينيه لكي يتثبت من التخيل البصري .

٢- عرض سلسلة من الحروف علي بطاقات، ومن ثم يطلب منه إعادة إنتاجها من الذاكرة .

٣- جعل الطفل ينظر وينطق اسم الحرف أو الكلمة؛ حيث يعمل ذلك على تقوية الذاكرة البصرية وذلك بربط التخيل البصري مع صوت الحرف أو الكلمة .

كما أشار " فيرنالد " ، إلى أن أسلوب التتبع الحركي والحسي – حركي والذي يتطلب من الطفل تتبع الحرف أو الكلمة حتى يتمكن من كتابتها بشكل إلى من الذاكرة يعمل على توظيف نظم الذاكرة الحركية ، فإن مرحلة التتبع هذه سوف تزول تدريجيا حيث يتعلم الطفل رسم الأشكال غير المألوفة بالعينين.

خامساً : علاج تشكيل الأحرف :

اقترح " جراهام " ، الأسلوب الآتي لتعديل سلوك رسم شكل الأحرف لدى الأطفال ذوى " صعوبات الكتابة " :

١- النمذجة، حيث يكتب المدرس الحرف ورسمه ، ويلاحظ الطفل: العدد ، الترتيب ، اتجاه الخطوط .

٢- ملاحظة العوامل المشتركة الهامة؛ حيث يقوم المدرس مع الطفل بالمقارنة بين الحرف وغيره من الأحرف التي يشترك معها بخصائص تشكيلية .

٣- المنبهات الجسمية : يقوم المدرس بتوجيه يد الطفل في تشكيل الحرف بالإضافة إلى توجيه حركة الطفل في تتبع الاتجاهات والترتيب من خلال الأسهم أو نقاط ملونة تحدد شكل الحرف .

٤- التتبع : يقوم الطفل عن طريق رسم النماذج المنقطة بالتوصيل ما بين نقطة وأخرى والنماذج الباهتة والحروف البارزة .

٥- النسخ : ينسخ الطفل الحرف على قطعة من الورق .

٦- التعبير اللفظي الذاتي : حيث يعبر الطفل لفظيا عن الخطوات التي يقوم عليها عند الكتابة (يستخدم النموذج السمعي) .

٧- الكتابة من الذاكرة : يكتب الطفل الحرف دون الإرشاد أو المساعدة .

٨- التركيز : يتدرب الطفل على تشكيل الحرف من خلال التركيز على التدريبات المتعددة للحواس .

٩- التصحيح الذاتي للتغذية المرتدة : حيث يقوم الطفل بتصحيح الحروف المشكلة بطريقة غير صحيحة بمساعدة العينات البصرية (لوحة الحروف الهجائية الموجودة على الحائط أو المقعد) أو تحت إشراف وتوجيه المدرس.

١٠- التعزيز : حيث إن الشكل الأولى للحروف يعتمد على الحث والتعزيز الخارجي حتى يصبح ذلك في النهاية تعزيزا داخليا. وهنا على المدرس أن يقدم تعزيزا أوليا للطفل على تصحيح تشكيل الأحرف .

في حين يشير " كالفانت " . إلى تحليل للمهام المتضمنة في عملية الكتابة التي تشتمل :

١- الاستهداف، ويشمل :

أ- الإحساس بالحاجة للاتصال والتواصل .

ب- اتخاذ القرار بإرسال رسالة في صورة مرسومة (مكتوبة) .

٢- تشكيل الرسالة (تكوين شكل الرسالة)، ويشمل :

أ- ترتيب المحتوى العام للرسالة .

ب- تحديد الرموز المناسبة (الموجودة في صورة لغة مسموعة) والتي من شأنها توضيح الهدف من هذا التواصل بصورة أفضل .

٣- تحديد رموز الصورة المرسومة المقابلة (المعبرة عن) صورة الإشارة السمعية .

٤- تنظيم الأنشطة الحركية المتتابعة لرسم الرسالة ، ويشمل :

أ- تحديد أفضل تتابع حركى للرسم بصورة أفضل .

ب- البدء في تشغيل الحركات المتتابعة لإنتاج رموز اللغة المكتوبة .

الفصل السابع

صعوبات التهجئة و الإملاء

صعوبات التهجئة :

بغض النظر عن استخدام أساليب التهجئة العامة في المدرسة يفشل بعض الأطفال في تعليم التهجئة . ويتعلم معظم الأطفال الذين يعانون من مشكلات في التهجئة عن طريق استخدام أحد الأساليب الشائعة التالية :

(١) التعلم العارض (غير المقصود) يفترض هذا الأسلوب أن الأطفال يمكن أن يتعلمون التهجئة بطريقة غير مقصودة ، حيث يتعلمونها عن طريق القراءة مما يدل على عدم وجود الحاجة إلى التدريس الرسمي لها .

(٢) التعلم من خلال قوائم الكلمات ويتطلب هذا الأسلوب من الأطفال تعلم التهجئة من خلال قوائم محددة من الكلمات . ويدور الجدل والنقاش في هذه المجالات فيما إذا كان يتوجب على الأطفال تعلم مئات من الكلمات أو الكلمات التي تستخدم باستمرار في اللغة الشفهية أو الكلمات التي لها استخدامات اجتماعية.

(٣) تعلم التهجئة عن طريق التعميم : ويفترض هذا الأسلوب بأن الأطفال الذين ينمون بشكل طبيعي يستطيعون التعميم الذي يمكنهم من تهجئة الكلمات التي لم يسبق لهم حتى قراءتها .

من الواقع العملي من الممكن أن يتعلم الأطفال التهجئة لبعض الكلمات بطريقة عرضية ، وبعضها عن طريق قراءة قوائم الكلمات وكذلك التعلم عن طريق التعميم لكلمات لا توجد أصلاً في تلك القوائم . ويهتم هذا الفصل في

الأطفال الذين يفشلون في تعلم التهجئة حتى بعد تقديم تدريس عادي منظم لهم في التهجئة .

العوامل المساهمة في صعوبات التهجئة :

إذا لم يتعلم الطفل التهجئة أو أنه ارتكب أخطاء هجائية كبيرة بعد أن تم تقديم تعليم عادي له فإن ذلك يستدعي إثارة اهتمام كل من المدرسين والأهل، حيث يحتاروا فيما إذا كان سبب ذلك القصور عائداً إلى التدريس نفسه أو لصعوبات نمائية جعلت تعلمه للتهجئة قاصراً مقارنة بالأطفال العاديين. وبناء عليه فإنه من الهام الأخذ بالاعتبار أية أوضاع أو ظروف يمكن أن تساهم في عدم قدرة الطفل على تعلم التهجئة. وفيما يلي ستتم مناقشة بعض العوامل الجسمية . والبيئية ، والنمائية التي يبدو أنها تعيق تحسن أو تعلم التهجئة.

العجز البصري والسمعي :

تعتبر نواحي العجز الحسية من العوامل التي يجب الاهتمام بها، وقد وجدت الدراسات المتعلقة بإثارة حدة الإبصار على التحصيل في التهجئة عدم الترابط فيما بينها.ويعني ذلك بأن مشكلات حدة البصر البسيطة لا يبدو أنها تعيق من قدرة الأطفال على تعلم التهجئة ..إن دراسة عملية التهجئة عند الطفل الأصم مع الأطفال العاديين ممن لا يعانون من إعاقة سمعية ولكنهم في نفس المستوى. انقارن وجد بأن الأطفال الصم يتقدمون في عملية التهجئة عن الأطفال العاديين .

وقد أعاد التجربة "تمبلن" على الأطفال الصم والأطفال الذين يعانون من ثقل في السمع ، حيث وجد بأن الأطفال في المجموعة الأولى ارتكبوا أخطاء إملائية أقل من المجموعة الثانية. وتشير هذه الدراسات إلى أن العجز في الحواس الخارجية لا تعيق تحصيل الأطفال في التهجئة، فقد تبدو بأن المشكلة مركزية وداخلية أكثر منها سطحية أو خارجية .

العوامل البيئية و التحفيزية :

قد تتضمن هذه العوامل التي تعيق التعلم في التهجئة عدم كفاية عملية التدريس التي تناسب نواحي القصور والضعف لدى الطفل، والاعتبارات المنزلية المعطاة لقيمة النجاح الأكاديمي. وضعف الرغبة لدى الطفل في تعلم التهجئة.وقد تسهل عملية تشجيع الطفل للتهجئة من خلال الأنشطة المحفزة لنجاح الطفل، والأنشطة المعززة لتحصيله وكذلك تطوير الإجراءات التي تساعد الطفل على تقييم أدائه .

الفونيمية (أصوات الكلام) :

أشار "برايدلي" و "برانيت" بأن الأطفال يتعلمون تهجئة الكلمات باستخدام التلميحات الفونيمية للغة. يعتمد الأطفال الذين يقرءون قراءة عكسية على التلميحات الفنولوجية في تهجئة الكلمات. وعن طريق تعلم كتابة الرموز الكتابية التي تمثل الأصوات في الكلمات المنطوقة فإن الأطفال يستطيعون ترجمة اللغة المنطوقة إلى كلمات مكتوبة.ويساعد هذا الأسلوب إضافة إلى أسلوب التعميم الأطفال في تعلم تهجئة تلك الكلمات التي تتفق مع مبادئ الإملاء العادية. وعلى أية حال فإن الاعتماد على التلميحات الفنولوجية للكلمات غير العادية يقود إلى خطأ في التهجئة، مثل ((هذا)) فإنها تكتب ((هاذا)).وتتطلب مثل هذه الكلمات تلميحات أخرى مثل التذكر البصري.

الذاكرة البصرية :

إن المقومات الأساسية في تهجئة الكلمات غير العادية يكمن في رؤية تلك الكلمات، وذلك من أجل تذكرها بصرياً في حالة إزالتها من أمام الطفل، وكذلك في القدرة على إعادة كتابتها دون النظر إليها. وفي المراحل اللاحقة يستطيع الطفل كتابة الكلمة، والنظر إليها وتذكر فيما إذا كان ذلك صحيحاً أم لا. ويعاني الأطفال الذين لديهم صعوبات تذكر بصرية شديدة من مشكلات تعليمية

في تهجئة الكلمات غير العادية. وبالإضافة إلى تصور جميع الكلمة فإن عملية تهجئة الكلمة تتطلب تذكر أصوات تلك الكلمة. إن تعلم العلاقة بين الصوت والرموز يتطلب ذاكرة بصرية للأحرف وذاكرة سمعية للأصوات. وقد ذكر "هودوكس" بأن المتعلم ينظر بشكل متسلسل ومنفصل لأحرف الكلمة، ومن ثم يحاول تذكر الأحرف بصرياً بشكلها المتسلسل .

العجز في الإدراك :

لقد درس "روشل" كلاً من الطلبة الأقوياء والضعاف في عملية التهجئة ووجد أن التمييز البصري والسمعي يرتبطان بشكل قوي بالقدرة على التهجئة، وقد لاحظ بأن التمييز البصري يرتبط بالتهجئة أكثر من التمييز السمعي. وهما في نفس الوقت يعتمدان على بعضهما البعض فيما يقومان به من التعرف على الكلمات: "بويد" و "تالبيرت".

لقد ركز "هوجز" على قضية الخبرات التي تعتمد على الحواس المتعددة وأهميتها أكثر من الخبرة التي تعتمد على حاسة واحدة، حيث أوضح بأن الطفل الذي يتعلم تهجئة الكلمة باستخدام حواس السمع: والبصر، واللمس يعتبر في موقف جيد عند محاولة إعادة تهجئة تلك الكلمة عند الحاجة إليها في عملية الكتابة وذلك لأنه يستخدم حواسه تلك بشكل جماعي أو انفرادي من أجل مساعدة ذاكرته في إنتاج تلك الكلمة .وقد أكد "شوردر" ما قاله هوجز عن طريق إجراء دراسة تجريبية للمقارنة بين الأسلوب السمعي للتهجئة مع الأسلوب السمعي – البصري لأطفال في الفصل الرابع والسادس، وقد وجد أن الأطفال الذين يستخدمون الأسلوب السمعي – البصري قد حصلوا على أداء في الهجاء أكثر من غيره .

الكلام والنطق :

يميل الأطفال الذين يعانون من مشكلات لفظية إلى الخطأ في تهجئة الكلمات وذلك لأنهم يخطئون في لفظها "فيرنس" . وعلى الرغم من أن معظم الأطفال

يتغلبون على صعوبات اللفظ لديهم في الفصل الثاني الابتدائي فإن بعضهم تبقى لديه مشكلة اللفظ في مراحل صفية لاحقة .

التشخيص و التقييم الرسمي لصعوبات التهجئة :

هناك عدد كبير من الاختبارات التي تستخدم في مجال التهجئة وهي على نوعين، هما : اختبارات مسحية أو اختبارات تشخيصية .

عادة ما تتضمن اختبارات التهجئة المسحية في اختبارات التحصيل. مثل اختبار ستانفورد للتحصيل واختبار مترو بوليتان للتحصيل واختبارات ايوا للمهارات الأساسية .

وتتم مقارنة أداء الطالب في مثل هذه الاختبارات بالمعيير المقننة التي تم استخراجها من عينة التقنين. ومع أن معظم اندرسين يعرفون قدرة التهجئة لكل طفل (وذلك فيما إذا كانت مساوية أو أعلى أو منخفضة بشكل واضح عن الأطفال الآخرين في الفصل) فإن الاختبارات المقننة تعطي درجة قد تؤكد حكم المدرس.

أما اختبرات التهجئة التشخيصية فإنها لا تقيس فقط المستوى الصفي الذي لا يتمكن الطفل من التهجئة عليه بشكل مناسب ولكنها أيضاً تقدم معلومات عن جوانب الضعف والقوة في مجالات التهجئة المختلفة. وتتضمن هذه الجوانب بعض العوامل مثل تسمية أصوات الحروف. وكتابة الكلمات، وتهجئة الكلمات شفهياً، وتهجئة مقاطع الكلمات وعكس الحروف في التهجئة وربطها مع بعض العوامل المساهمة لصعوبات التهجئة، مثل التمييز البصري والسمعي. والذاكرة البصرية ومشكلات النطق والحركة .

التشخيص غير الرسمي :

يلاحظ المدرسون سواء أكانوا مدرسين عاديين أم مدرسين في التربية الخاصة تهجئة الطفل ويحاولون تصحيح الأخطاء التي يصدرها في تهجئة الكلمات.

حيث نجد أن الطفل العادي سوف يتعلم التهجئة بشكل عرضي من خلال القراءة: وبعض التعليمات الصوتية ومن خلال تذكر شكل الكلمة . وأما بالنسبة للأطفال الذين يعانون من صعوبات شديدة في التهجئة فإن المدرس أو الفاحص يحتاج إلى تقييم أكثر عمقاً . وسوف يتم التعرض إلى بعض المراحل التي يمكن للمدرس اتباعها في تحليل مشكلات التهجئة لدى الأطفال الذين لا يتعلمون بالطرق العادية في التدريس .

حدد التفاوت فيما بين تهجئة الطفل وقدرته الحقيقية على ذلك :

فكما هو الحال في القراءة فإن القدرة الحقيقية للقراءة يمكن تقديرها من خلال فهم اللغة .

هل يتعلم الطفل موضوعات المنهج المدرسي بشكل غير مرتبط بالقراءة مثل الحساب ؟

هل يظهر الطفل نضجاً عقلياً في مستوى الأطفال في نفس عمره الزمني ؟

في أي مستوى من التهجئة يقوم الطفل بالأداء بشكل سليم ؟

كم ينخفض مستوى الطفل في التهجئة عن عمره الزمني ؟

هذا وإن التفاوت فيما بين التحصيل في التهجئة والتوقع يحدد درجة الإعاقة في التهجئة .

حدد الأخطاء في التهجئة :

لتقييم أخطاء التهجئة ، من الضروري ملاحظة الأخطاء المتكررة التي يقوم بها الطفل عند محاولته تهجئة الكلمات .

فبالنسبة للأطفال الذين يتمكنون من تهجئة كلمات قليلة فقط نجد أنه من الضروري تقييم معرفة الطفل بعلاقة الصوت مع الحرف . وللوصول إلى ذلك

يطلب المدرس من الطفل أن يكتب الحرف الأول من سلسلة من الكلمات، ومن ثم يطلب منه أن يكتب الحرف الأول والثاني في الكلمات .

أما بالنسبة للأطفال في المستويات الصفية من الثاني حتى الثامن فإنه يفضل استخدام قوائم الكلمات لفحص مهارة الطفل في التهجئة بحيث تضم هذه القوائم مجموعة من الكلمات المتدرجة لتناسب المستويات الصفية المختلفة . فإذا استطاع الطفل القيام بتهجئة ٥٠٪ أو أكثر من الكلمات الموجودة في أحد المستويات الصفية فإن أداءه يعتبر في نفس المستوى الصفي .

ويمكن أن يسأل المدرس بعض الأسئلة ليحدد الأخطاء البارزة التي يقع فيها الأطفال عند محاولتهم القيم بالتهجئة، ومنها :

١- هل أضاف الطفل حروفاً غير ملائمة للكلمة ؟

٢- هل حذف الطفل أي حرف من الحروف الضرورية المكونة للكلمة ؟

٣- هل يعكس الطفل الحروف، أو المقاطع أو الكلمات ؟

٤- هل تعكس أخطاء التهجئة عدم النطق الصحيح للكلمة ؟

٥- هل فشل الطفل في التعميم، وهل استطاع تهجئة بعض الكلمات ولكنه فشل في تهجئة البعض الآخر؟.

٦- هل أخطأ الطفل في تهجئة الحروف المتحركة والحروف الساكنة ؟

٧- هل تحدث أخطاء الطفل أصلا في الكلمات غير العادية ؟

٨- هل تعلم الطفل أية قاعدة من قواعد التهجئة ؟

حدد العوامل المساهمة لأخطاء التهجئة :

إن معظم المدارس تقوم بإجراء مسح أولي للتعرف على قدرات الأطفال البصرية والحسية، وذلك باستخدام بعض الإجراءات المقننة . وقد يتمكن مدرس

الفصل من ملاحظة فيما إذا كان الطفل يغمض عينيه جزئياً عند القراءة من الكتاب أو أنه يظهر إشارات أخرى تدل على احتمال وجود مشكلة بصرية لديه.

وبالمثل فإن المدرس يتمكن من خلال الاختبار السمعي الأولي أو البسيط من تحديد فيما إذا كان الطفل بحاجة إلى تحويله لإجراء اختبار سمعي دقيق أم لا.

ويتمكن المدرس أيضاً من خلال اتجاهات الطفل وتاريخه التطوري أن يحدد فيما إذا كانت هناك بعض العوامل الموجودة في البيت أو المدرسة تؤثر على تعلم الطفل . ففي مثل هذه الحالات فقد يتأخر تعلم القراءة والكتابة والتهجئة والحساب ، حيث إن الصعوبة قد لا تنحصر في التهجئة فقط . وتعتبر اتجاهات الطفل نحو تعلم التهجئة عاملا آخر يجب أخذه بالاعتبار، فإذا ما تكرر فشل الطفل سنة بعد أخرى فليس من الغريب أنه سوف يحبط ويصبح غير مهتم في تعلم التهجئة .

ولقد اعتبرت الذاكرة البصرية والتي تمثل أحد القدرات النمائية عاملا هاما في تعلم تهجئة الكلمات غير العادية . ولقد تم وصف إجراءات التقويم غير الرسمية للذاكرة البصرية في الفصل الخاص بصعوبات القراءة .

وتعتبر كل من العوامل التمييز السمعي والبصري والذاكرة السمعية بحاجة إلى مزيد من التقييم الدقيق لها للتحقيق من سلامتها لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التهجئة . ولفحص التمييز السمعي فقد يقف المدرس خلف الطفل ويطلب منه أن يحدد فيما إذا كانت الكلمات التي سوف ينطق بها متشابهة أم مختلفة .

تعليمية في القراءة والتهجئة . وفي الصف الثالث فقد دربت المعلمة الطفل على القراءة العلاجية للأصوات، حيث إن هذا التدريب يساعد في التهجئة ولكنه ليس كافياً بسبب أن التهجئة تتطلب معرفة الأصوات من جهة وتعميمها من جهة أخرى وكذلك الذاكرة البصرية للكلمات غير الصوتية.

مظاهر الضعف الإملائي :

فيما يلي يتم عرض أكثر الأخطاء الإملائية الشائعة بين التلاميذ ذوى صعوبات الكتابة بصفة عامة في المدارس الابتدائية. حيث تظهر تلك الأخطاء و تتكرر على النحو التالي :

١- الهمزات في وسط الكلمة :

مثل :

عباءة ـ فؤاد ـ مسألة ـ فجأة ـ تألون .

يكتبها الطالب بالشكل التالي :

عبائة ـ فوأد ـ مساءلة ـ فجئة ـ تاءلون .

٢- الهمزات في آخر الكلمة :

مثل :

ببداء ـ تباطؤ ـ القارئ ـ امرؤ ـ ينبئ .

يكتبها الطالب بالشكل التالي :

ببدأ ـ تباطوء ـ القاري ـ امروء ـ ينبيء .

٣- همزات الوصل والقطع :

- همزات الوصل مثل :

اختبار ـ اشتراك ـ التحق ـ استخرج ـ استقبال .

كلمات كلها همزات وصل يكتبها الطالب بهمزات قطع بالشكل التالي :

إختبار ـ إشتراك ـ إلتحق ـ إستخرج ـ إستقبال .

- همزات القطع مثل :

إعراب ـ أسماء ـ أحمد ـ إمام ـ إزالة .

كلمات كلها همزات قطع يكتبها الطالب بهمزات وصل بالشكل التالي :

اعراب ـ اسماء ـ احمد ـ امام ـ ازالة .

٤- التاء المربوطة والتاء المفتوحة :

- التاء المربوطة مثل :

كرة ـ نافذة ـ قضاة ـ سبورة ـ صلاة .

كلمات كلها تنتهي بتاء مربوطة يكتبها الطالب بتاء مفتوحة بالشكل التالي :

كرت ـ نافذت ـ قضات ـ سبورت ـ صلات .

- التاء المفتوحة مثل :

مؤمنات ـ بيوت ـ أموات ـ علامات ـ صفات .

كلمات كلها تاء مفتوحة يكتبها الطالب بتاء مربوطة بالشكل التالي :

مؤمناة ـ بيوة ـ أمواة ـ علاماة ـ صفاة .

٥- اللام الشمسية واللام القمرية :

- اللام الشمسية مثل :

الشمس ـ النهار ـ السمع ـ التاء ـ الرعاية .

يكتبها الطالب بالشكل التالي :

اشمس ـ انهار ـ اسمع ـ اتاء ـ ارعاية .

٦- الحروف التي تنطق ولا تكتب :

مثل :

إله ـ لكن ـ أولئك ـ هذا ـ عبد الرحمن .

يكتبها الطالب بالشكل التالي :

إلاه ـ لاكن ـ أولائك ـ هاذا ـ عبدالرحمان .

٧- الحروف التي تكتب ولا تنطق :

مثل :

عمرو (في حالتي الرفع والجر) ـ أكلوا ـ بذلوا ـ لن يهملوا ـ كتبوا .

يكتبها الطالب بالشكل التالي :

عمر ـ أكلو ـ بذلو ـ لن يهملو ـ كتبو .

٨- الألف اللينة المتطرفة :

مثل :

علا الصقر ـ دعا الشيخ لك ـ أعيا المرض صاحبه ـ عصا الأعمى طويلة ـ بكى .

يكتبها الطالب بالشكل التالي :

على الصقر ـ دعى الشيخ لك ـ أعيى المرض صاحبه ـ عصى الأعمى طويلة ـ بكا .

٩- الخلط بين الحروف المتشابهة رسماً أو صوتاً :

مثل كلمات بها حرف الظاء :

ظاهر ـ نظر ـ عظم ـ ظلام ـ ظلم .

يكتبها الطالب بحرف الضاد بالشكل التالي :

ضاهر ـ نضر ـ عضم ـ ضلام ـ ضلم .

أو كلمات بها حرف الضاد :

مريض ـ عوض ـ رفض ـ محاضرة ـ بغضاء .

يكتبها الطالب بحرف الظاء بالشكل التالي :

مريظ ـ عوظ ـ رفظ ـ محاظرة ـ بغظاء .

وهذا الخلط ناتج من عدم إخراج الحرف من مخرجه بشكل صحيح .

فمخرج الضاد الصحيح هو :

إحدى حافتي اللسان مما يلي الأضراس العليا .

ومخرج الظاء الصحيح هو :

من طرف اللسان مع أطراف الثنايا العليا .

وهناك كلمات يخطئ فيها الطالب بسبب تشابه المخرج. مثل :

صابر ـ استطلاع ـ غريق .

يكتبها الطالب بالشكل التالي :

سابر ـ اصطلاع ـ قريق .

١٠- الإشباع (قلب الحركات) :

- قلب الضمة واواً مثل :

أحبُ ـ نحنُ ـ لهُ .

يكتبها الطالب بالشكل التالي :

أحبو ـ نحنوا ـ لهو .

- قلب الفتحة ألفاً مثل :

يلعبونَ ـ لن تندمْ ـ كتبَ .

يكتبها الطالب بالشكل التالي :

يعلبونا ـ نن تندم ـ كتبا .

- قلب الكسرة ياء مثل :

إليهِ ـ إلى الفصلِ ـ بالقلمِ .

يكتبها الطالب بالشكل التالي :

إليهي ـ إلى الفصلي ـ بالقلمي .

الاقتراحات العلاجية :

يعتمد علاج الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التهجئة كثيراً على أساليب التدريس المستخدمة في تدريس التهجئة للأطفال في الصفوف العادية. فالأطفال الذين لم يتم تعلمهم بالطرق العادية فهم بحاجة إلى برامج خاصة بشكل مركز . ويتمثل أحد الاختلافات الأساسية في وجهات النظر في تشخيص العوامل المساهمة التي تؤثر في تحصيل الطفل الهجائي. على سبيل المثال فإن الطفل الذي يعاني من مشكلة لفظية ويعاني في نفس الوقت من صعوبات في التمييز السمعي فإنه سيواجه صعوبة في التعلم إلا إذا عدلت المواد والأساليب التدريسية بشكل يتلاءم مع جوانب القوة والضعف لديه .

وفي مثل هذه الأوضاع يتم استخدام أسلوب التدريب القائم على تحليل المهمة والعمليات النفسية إضافة إلى إجراءات التدريس العادي للمهارات . وفيما يلي عرض للاقتراحات العلاجية العامة والخاصة :

التدريس الفردي :

تتطلب حالة الطفل الذي يفشل في التهجئة تدريساً أو برامج فردية وذلك على الأقل في بداية مرحلة المعالجة. حيث يوصي بأن يخصص لكل طفل

مدرس يقوم بتدريبه بشكل فردي . وفي مثل هذه الحالة فإن الطفل يبدي انتباها للمهمة وتكون استجابته أكثر وعياً ، إضافة إلى إمكانية تعديل التدريس بما يتناسب مع جوانب القوة والضعف لهذا الطفل . وكذلك يمكن التأكيد على تحقيق النجاح ضمن تلك البيئة التي تركز على التدريب الفردي ، وبعد أن يتحسن أداء الطفل ويطور ثقته بنفسه يمكن أن يدرس مع طفل آخر أو من خلال مجموعة صغيرة .

تطوير الوعي بعملية التهجئة :

درس الطفل من خلال التدريب والتمرين الهجائي على الإشراف ومراقبة كتابته بعد التهجئة . ومن المهم جداً أن يتضمن برنامج التهجئة العلاجي وعياً بصحة تهجئة الكلمات وتطوير عادة الإشراف والمراقبة الذاتية .

الأسس العامة لتدريس الإملاء للتلاميذ من ذوي صعوبات تعلم الإملاء :

١-أن تكون الوحدات قصيرة .. فدرّس للتلاميذ ثلاث كلمات أفضل من خمس وضع حدًا لكمية الكلمات التي يجب أن يتعلمها التلميذ خلال الأسبوع.

٢-إعطاء التلميذ تمارين كافية وتغذية راجعة للوصول إلى مرحلة اتقان المهارة .

٣-اختيار الكلمات المناسبة للتلميذ ليستطيع التلميذ قراءة الكلمة ومعرفة معناها.

٤-تعليم الإملاء بالتدريس المباشر، ويتم ذلك بإتقان كلمات معينة بالتركيز عليها كل يوم، ويمكن أن يضع للتلميذ الكلمات الجديدة في قائمة حتى يركز عليها، وهذا لا يتنافى مع وضعها في سياق له معنى .

٥- المحافظة علي الكلمات السابقة ، فالصيانة مهمة جدًا عن طريق المراجعة وذلك بإعطاء الفرصة للتلاميذ لرؤية الكلمات التي يدرسونها في سياقات مختلفة كقصة أو معلومة عامة .

٦- تشجيع التلاميذ على الإملاء الصحيح، فيجب العمل على تنمية توجهات إيجابية نحو الكتابة وجعلها ذات معنى شخصي لكل تلميذ (مثال).. اكتب قائمة مشترياتك اليوم .. حل اللغز .. حاول ابتكار لعبة بالكلمات .. وهكذا.

التوجهات النظرية العامة في تدريس الإملاء :

هناك منطلقان أساسيان لتدريس الإملاء، هما:

أولاً : الأساليب اللغوية : وتعتمد هذه الأساليب على دراسة اللغة وتحليل النظام اللغوي للكتابة. فهي تركز على مقارنة الصوت بالرمز وتمثيل ذلك كتابيًا.

-شروط فاعلية هذا الأسلوب :

عند إعطاء التلاميذ عددًا محدودًا من القواعد الإملائية يجب علينا مراعاة الآتي:

١-اختيار قاعدة معينة درسها خلال الدرس الواحد.

٢-ضع قائمة بالكلمات التي تعكس هذه القاعدة ثم كون القاعدة بناءً على دراسة هذه الكلمات .

٣-قم بقيادة التلاميذ نحو اكتشاف العموميات التي تنطوي عليها تلك القاعدة .

٤-اطلب من التلاميذ استخدام القاعدة فورًا .

٥-راجع القاعدة التي تشكل منتظمًا على مدى الأيام التالية لدراستها .

٦-بيّن للتلاميذ الحالات التي لا تنطبق عليها القاعدة متى لزم الأمر .

وهناك العديد من الأخصائيين الذين يهاجمون هذه الطريقة لصعوبة إكساب ذوي صعوبات التعلم قاعدة أو مبدأ .

ثانيًا: أساليب اللغة الكلية : إذا كانت الأساليب اللغوية تتبع منهج القاعدة إلى القمة من التفاصيل إلى الكليات فإن أساليب اللغة الكلية تتبع منهج القمة إلى القاعدة، وهناك خمسة أسس لتدريس الإملاء بناءً على أسلوب اللغة الكلية هي:

١-ابدأ بتعليم الإملاء باللغة ذات المعنى، فالتلاميذ يتعلمون ويكتشفون خصائص الكلمات أثناء تعلمهم للإملاء من خلال محتوى ذي معنى .

٢-اجعل الكتابة عملية تواصل يتم تبادل الخبرات والتجارب من خلالها.

٣-يبدأ التدريس في مستوى معرفة التلميذ ثم يتدرج مع تدرج اكتساب التلميذ لخبرات جديدة .

٤-يجب أن تبنى التدريس في هذه الحالة على اكتشافه، حيث يقوم المعلم أولاً بإكساب التلميذ مهارة الكتابة قبل التركيز على الصحة أو الدقة.

٥-يكون هدف التدريس التمهيد لتغيير الإستراتيجيات التي يستخدمها التلميذ لتمثيل المفردات بدلاً من أن يهدف إلى إتقان الكتابة الصحيحة.

أساليب التدريس العلاجي في الإملاء:

- طرق التدريس العلاجي لصعوبات الإملاء ..

أولاً: أسلوب تعدد الحواس:

من أشهر الطرق التي تتبع أسلوب تعدد الحواس هي :

أ) **طريقة فيرنالد :** تقوم هذه الطريقة بتوظيف أربع حواس، فهي تستخدم الحاسة البصرية والسمعية واللمسية والحركية بناءً على الخطوات التالية:

١-يتم اختيار الكلمات من قبل التلميذ أو المعلم بناءً على ما يناسب التلميذ ثم يكتبها المعلم على ورقة أو على سبورة مع نطقها، في حين أن التلميذ يقوم

بالمشاهدة أو الاستماع لنطق الكلمات ويكرر المعلم النطق مع المشاهدة عدة مرات.

٢-يعطي التلميذ وهلة من الوقت لدراسة الكلمة من خلال وضع أصبعه على الكلمة وتتبعها، وفي أثناء ذلك ينطق الكلمة .

٣-يقوم المعلم بمسح الكلمة ويطلب من التلميذ كتابتها عن ظهر الغيب وإذا أخطأ التلميذ في كتابتها تعاد الخطوة (٢) .

٤- إعطاء التلميذ فرصة لاستخدام الكلمة في جملة ذات معنى يكتبها التلميذ ولا تملى عليه.

ب)**طريقة جلهام وسيلمنت** : تعتمد هذه الطريقة على استخدام أسلوب تعدد الحواس أيضًا ولكن تركز على العلاقة بين الرمز (الحرف) والصوت فهي تحاول إكساب التلميذ القدرة على تحويل الأصوات إلى حروف منطوقة، وبينما تركز طريقة فرنالد على تدريس الكلمات ككل مبدأ بالكلمات التي تكتب كما تنطق . أي التي تكون العلاقة فيها بين الحرف والصوت مباشرة وواضحة وذلك كما يلي :

١-يتلفظ المعلم بالكلمة بالبطء والوضوح ويقوم التلميذ بترديدها .

٢-يطلب المعلم من التلميذ تحديد الصوت الأول في الكلمة ثم تعاد الكلمة مرة ثانية وعلى التلميذ تحديد الصوت الثاني حتى تكتمل جميع حروف الكلمة.

٣-باستخدام بطاقة حروف يطلب المعلم من التلاميذ اختيار البطاقة التي تحمل الحرف الأول من الكلمة ثم كتابة ذلك الحرف . ثم يبحث عن البطاقة التي تحمل الحرف الثاني وهكذا حتى يجد جميع البطاقات ويكتب جميع حروف الكلمة واضعًا البطاقات بترتيب حسب تسلسل حروف الكلمة وعند كتابة الكلمة يقوم التلميذ بالتلفظ بحروفها حرفًا حرفًا. مما يساعده على الربط بين السمع والبصر والحركة.

٤-يقوم التلميذ بقراءة الكلمة :

جـ-أسلوب جونسون ومايكل بست:

تعتمد هذه الطريقة على التدرج في تدريس الإملاء من التعرف على الكلمة إلى استدعاء بعض أجزائها ثم استدعاء الكلمة كاملة كما يلي:

١-تعرض الكلمة أمام التلميذ بمفردها.

٢-تكتب الكلمة مع مجموعة من الكلمات التي تختلف عنها ويطلب من التلميذ التعرف عليها بوضع دائرة حولها .

٣-تكتب الكلمة مع مجموعة من الكلمات المشابهة لها ويطلب من التلميذ وضع دائرة لها.

٤- تكتب الكلمة مع حذف بعض حروفها ، ويقوم التلميذ بكتابتها بعد إكمال الحروف المحذوفة .

٥- كتابة الكلمة بعد سماعها من قبل المعلم ثم وضعها في جملة مفيدة .

د)أسلوب الإكمال:

١-انظر وادرس تعرض الكلمة على بطاقة أمام التلميذ، فينظر إليها ويدرس الحروف وترتيبها.

٢-اكتب الأصوات المفقودة تعرض نفس الكلمة على التلميذ مع حذف بعض حروف العلة أو المد، ويكتب التلميذ الكلمة كاملة مع كتابة الحروف المفقودة في أماكنها الصحيحة .

٣-اكتب الصوامت المفقودة الكلمات على التلميذ مع حذف الصوامت أو السواكن من أماكنها الصحيحة ويكتب التلميذ الكلمة كاملة.

٤-يكتب التلميذ الكلمة بدون نموذج .

هـ)أسلوب التصور البصري، يعود هذا الأسلوب التلاميذ على تخيل الإملاء الصحيح للكلمة كوسيلة لإعادتها من الذاكرة :

١)يكتب المعلم كلمة يستطيع التلميذ أن يقرأها ولكن لا يستطيع كتابتها.

٢)يقرأ التلميذ الكلمة جهرًا .

٣)يقرأ التلميذ حروف الكلمة.

٤)يكتبها على ورقة .

٥)يطلب المعلم من التلميذ أن ينظر إلى الكلمة جيدًا .

٦)يطلب المعلم من التلميذ إغلاق عينه وتهجي الكلمة جهرًا.

٧)يطلب المعلم من التلميذ أن يكتب الكلمة كما تصورها ثم يفحصها للبحث عن وجود خطأ.

-استخدام الحاسب في تدريس الإملاء:

إن من دواعي استخدام الحاسب في تدريس الإملاء للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم هو قدرة البرنامج لتوفير عناصر تدريس مباشر مع وضع أهداف مستمرة، والأهداف المستمرة مراقبة ومستمرة لأداء تدريس واختيار طرق تدريس المستمرة وإعطاء الوقت الكافي للدراسة والتمارين والتغذية الراجعة، كذلك فهو تغلب على الملل قد توافر التلاميذ لأن يزيد من دافعيتهم نحو التعلم ولكنه لا يعتبر بديلاً للتدريس المعتاد وإن كان يوفر قسطًا كبيرًا من جهد المعلم ووقته.

-المسح البصري للأخطاء :

في هذه الإستراتيجية يتعلم التلميذ مسح المادة المكتوبة واستنتاج الأخطاء من خلال مقارنة الكلمات الخاطئة بالكلمات الصحيحة. ويمكن تطبيق هذه الإستراتيجية على ثلاث مراحل :

١- مسح أخطاء الغير: ويقصد بهذه الخطوة إكساب التلميذ القدرة على اكتشاف الأخطاء التي وقع فيها غيره، ويتم ذلك من خلال قراءة المعلم لجملة ذات كلمات صحيحة الكتابة ثم يعرض على التلميذ الجملة بالأخطاء التي وقع فيها زميله، بعد ذلك يقوم التلميذ بقراءة الجملة جهرًا ويضع دوائر حول الأخطاء التي يكتشفها ثم في النهاية يقوم بمطابقة تصحيحه بالنسخة الصحيحة. كذلك يمكن عرض خيارات من الكلمات أما التلميذ فيعطي مثلاً ثلاث كلمات كتب واحدة منهم على أن تكون إحدى الكلمتين الأخريين هي الكلمة التي أخطأ فيها التلميذ وعلى التلميذ أن يختار الكلمة التي يعتقد أنها صحيحة.

٢-مسح الأخطاء الذاتية : وتهدف هذه المرحلة إلى تدريب التلميذ على التعرف على أخطائه من خلال مسح الأخطاء مع ملاحظة نموذج صحيح.

٣-التصحيح: ويتم في هذه المرحلة أو الخطوة تدريب التلاميذ على مسح أعمالهم والتحقق على مدى صحتها وتشجيعهم على استخدام هذا الأسلوب.

- طريقة اكتب.. قل:

وتعتمد هذه الطريقه على الربط بين النطق والكتابة وذلك بالربط بين القناتين الحاستين ، السمع والبصر، وقد تعالج هذه الطريقة القصور في حاسة بالقوة في الحاسة الثانية، ويتم ذلك من خلال :

-اليوم الأول: يعطي التلاميذ قائمة كلمات لدراستها بشكل فردي .

-اليوم الثاني: يعطي التلاميذ اختبار على هذه الكلمات وتغذية راجعة فورية عن أدائهم من التلاميذ نطق الكلمات الخاطئة مع كتابتها في آن واحد حرف حرف.

- اليوم الثالث: إعادة الإجراء نفسه مع كتابة الكلمات الخاطئة ١٠مرات.

-اليوم الرابع : إعادة الإجراء نفسه مع كتابة الكلمات الخاطئة ١٥ مرة .

-اليوم الخامس: نقوم بإملاء التلاميذ القائمة كاملة . ولكن هذه الطريقة قد تسبب مللاً أثناء نسخ التلميذ للكلمات . فتقل دافعيته لذلك على المعلم أن يستخدم هذه الإستراتيجية مع بعض التلاميذ وليس كلهم.

تنظيم دروس علاجية في التهجئة :

يصبح الأطفال أكثر تحفزاً ويملكون فترة انتباه أطول ويستمرون مدة أطول على المهمة إذا ما حققوا نجاحاً على المهارة التي يعملون عليها .

ولذلك فمن الهام برمجة الدرس بطريقة تجعل الطفل يمر بخبرة النجاح في كل استجابة إذا أمكن ذلك . وللوصول إلى ذلك ابدأ بالكلمات التي يمكن أن ينجح عليها الطفل . وقم بزيادة درجة الصعوبة تدريجياً .

توفير التعليم الزائد :

تعتمد كثير من برامج التهجئة إلى تحمل الطفل فوق طاقته عن طريق تقديم عدد كبير جداً من الكلمات بهدف تعلم الطفل جزءاً منها . ولذلك فإنه ينصح تدريس الطفل كلمات قليلة بشكل يمكن الطفل من تعلمها بشكل تام فضلاً عن القيام بتدريس كلمات كثيرة جداً يمكن أن ينساها الطفل في اليوم التالي .

تعديل التدريس بما يتلاءم مع جوانب القوة والضعف لدى الطفل :

يعتبر تنظيم البرامج الهجائية بشكل يتلاءم مع جوانب القوة والضعف لدى الطفل مطلباً رئيسياً في برنامج معالجة التهجئة . فإذا كان الطفل يعاني من مشكلة في استخدام التلميحات الصوتية في التهجئة . فعلى المدرس إما أن يدرب الطفل على العلاقة بين الصوت والرمز أو يستخدم الأسلوب التحليلي بحيث يطلب من الطفل لفظ كلمة Cat وكتابة C - a - t . فإذا كانت مشكلة الطفل الهجائية تعود إلى خطأ في اللفظ . فعلى المدرس أن يلفظ تلك الكلمات والجمل

بشكل واضح ويطلب من الطفل تقليده . وإذا كان الطفل يعاني من مشكلة في التمييز البصري فعلى المدرس تدريس التمييز البصري في دروس التهجئة .

وإذا كان الطفل يعاني من مشكلة في الذاكرة، فعلى المدرس أن يحاول تطوير عادات تصور الكلمة خلال قراءته لها وتذكر الصورة البصرية لها ، ويسمى هذا الأسلوب أسلوب التدريب القائم على تحليل المهمة والعمليات النفسية .

توفير التدريس الذي يساعد في عملية التعميم :

كما تمت الإشارة سابقاً يعتبر التعميم أحد الأساليب التي يستخدمها الأطفال في عملية التهجئة . فبالنسبة للأطفال الذين يعانون من صعوبات شديدة في التهجئة، فعلى المدرسين المعالجين التركيز على تدريس عملية التهجئة تلك . فبدلاً من عرض القوانين يمكن للمدرس ترتيب المادة التعليمية بطريقة تسهل على الطفل استخدام التعميم فيها وبعد إتقان عملية التعميم من قبل الطفل يمكن للمدرس عرض وتقديم القوانين التي يكون قد اكتشفها الطفل بنفسه .

استخدام الأسلوب المتعدد الحواس في دروس التهجئة :

لقد تمت الإشارة سابقاً إلى أن استخدام الأسلوب المتعدد الحواس في تدريس التهجئة ينزع إلى إعطاء أفضل النتائج حيث إنه يمكن الطفل من النظر والاستماع والإحساس . وقد أرجعت "نوريا" هذه النماذج الحسية على إنها تحليل بصري وتحليل سمعي وتحليل حس- حركي، وفي هذا الأسلوب يتم تدريس الكلمة حيث يقوم الطفل بتحليلها بصرياً (محلل بصري) ومن ثم تحليلها سمعياً وسماعها (محل سمعي) ومن ثم كتابتها من الذاكرة (محلل حس - حركي) . فعندما يتعلم الأطفال كيفية تهجئة الكلمة فإنهم يحللونها بصرياً ويلفظونها ويكتبونها من الذاكرة .

ويعتبر أسلوب فيرنالد البصري والسمعي والحس- حركي و اللمسي الخاص بالقراءة والتهجئة مثالاً على الأسلوب متعدد الحواس ، ويتضمن أسلوب "فيرنالد" ثماني خطوات :

١- يرى الطالب الكلمة المراد تعلمها مكتوبة أمامه و يسمع نطقها من المدرس .

٢-يعيد الطالب الكلمة (لفظي وسمعي) .

٣- بينما يقرأ الطفل الكلمة يقوم بتتبع حروفها بإصبعه .

٤- تمسح الكلمة من أمام الطفل ويطلب منه كتابتها من الذاكرة .

٥- يكتب الطفل الكلمة مرة أخرى على صفحة أخرى .

٦- يوفر المدرس للطفل فرصاً متكررة لاستخدام تلك الكلمة .

٧- يشجع المدرس الطفل على استخدام الكتب والقواميس لإيجاد التهجئة الصحيحة للكلمة .

٨- ينظم المدرس دروساً في المطابقة الهجائية التي تتطلب الكتابة بدلاً من الاستجابة اللفظية .

توفير التعزيز :

يعتبر توفير المديح والتشجيع أثناء دروس المعالجة أمراً ضرورياً . ويعتبر استخدام المديح أو التعزيز الاجتماعي كافياً لمعظم الأطفال. بينما يعتبر توفير التعزيز المادي للبعض الآخر من الأطفال أمراً ضرورياً . وحيثما أمكن للمدرس توفير أشكال مختلفة من التعزيز في البيت .

استخدام كلمات وظيفية :

من المعروف أن الأطفال يتعلمون ويحتفظون بالمواد التعليمية التي لها بالنسبة لهم ، وهم في نفس الوقت ينسون الكلمات والمواد التعليمية غير المألوفة . ويجب استخدام الكلمات ذات المعنى في الجمل حيثما كان ذلك ممكناً .

تطوير مهارات التصور في عملية التهجئة :

تعتبر الذاكرة البصرية إحدى أكثر العوامل ارتباطاً بالقدرة على التهجئة والتي تعني القدرة على التصور أو التخيل أو القدرة على تخيل تسلسل الحروف في الكلمة . فالأطفال الذين يعانون من صعوبات شديدة في التهجئة والقراءة يواجهون صعوبات بالغة في تذكر شكل الكلمة ، وباستخدام التمرين والتدريب يتمكن هؤلاء الأطفال من تحسين تذكرهم للكلمات .

أما بالنسبة للأطفال الذين يعانون من صعوبات شديدة في التهجئة ، فقد استخدمت معهم الإجراءات العلاجية التالية بشكل واضح :

١-اكتب كلمة غير معروفة للطفل على اللوح أو على ورقة ومن ثم لفظها .

٢-اطلب من الطفل أن ينظر إليها ويسميها .

٣-اطلب منه أن يتتبع أحرف الكلمة ويرسمها في الهواء، بينما هو ينظر إليها، اسمح للطفل أن يسمي كل حرف من حروفها . ويسمح هذا الإجراء للطفل تصور الكلمة بشكل أكثر دقة .

٤-امسح الكلمة أو قم بتغطيتها واطلب منه أن يرسمها في الهواء ويقرأها في نفس الوقت .

٥-أعد الخطوة الثالثة إذا كان ذلك ضرورياً .

٦-اجعل الطفل يتتبع الكلمة ويرسمها في الهواء ويلفظها في نفس الوقت إلى الحد الذي يشعر فيه الطفل بأنه قادر على تذكرها بشكل صحيح .

٧-اطلب من الطفل أن يكتب الكلمة من الذاكرة وينطق بها ، أعد هذا الإجراء عند الضرورة .

٨-درّس كلمة أخرى بنفس الطريقة .

٩-اطلب من الطفل أن يرسم الكلمة الأولى في الهواء ومن ثم يكتبها من الذاكرة .

إذا فشل اعد الخطوات ٢ إلى ٧ .

١٠-عندما يكون الطفل قد تعلم تهجئة الكلمة الأولى وكلمة أخرى من الذاكرة ، اكتب الكلمة في الدفتر الخاص بتقدم الطفل . ويعتبر هذا الدفتر سجلاً خاصاً بالطفل وكذلك برنامجاً للمراجعة . ويمكن استخدامه أيضاً لتسجيل عدد الكلمات التي تعلمها الطفل كل يوم .

١١-استخدم الكلمات المتعلمة في الجمل والواجبات المدرسية حيثما كان ذلك ممكناً .

الوسيط اللفظي :

لقد أظهرت الدراسات التي قام بها "فالنتينو" وغيره من الباحثين بأن لفظ الكلمة يساعد الذاكرة البصرية . ولقد عرضت الدراسات النفسية المبكرة بأن الفرد يمكن أن يتعلم الكلمات بشكل أسرع إذا تلفظ بها . ويعتبر التلفظ أيضاً عملية حس - حركية وبناء عليه فإن الذاكرة البصرية يمكن أن تدعم عن طريق المحلل الحس - حركي . ويعتبر النظر إلى الكلمة والنطق بها وكذلك كتابتها والنطق بها وكذلك تتبع الكلمة ورسمها في الهواء أساليب ناجحة في عملية التهجئة التي تستخدم المحلل الحس - حركي .

دروس الأطفال على استخدام القاموس : تستخدم القواميس بشكل عام للمساعدة في تحديد وتعريف الكلمات وتستخدم أيضاً في تهجئة الكلمات . وفي المستويات الصفية الأولى فإن استخدام القاموس يعتبر ذا فائدة محدودة حيث إن الأطفال في تلك المراحل لم يتعلموا الحروف الهجائية بعد . وعلى أية حال فكلما تقدم الطفل في المراحل الدراسية يجب أن يدرب على استخدام القاموس . ومن الواضح أن استخدام القاموس يحتاج إلى تعلم الحروف الهجائية وغيرها من المهارات.

المـراجع

- Aberson , B . (1987) I Can Problem Solve (ICPS): A cognitive training program for kindergarten children . Report to the Bureau of Education , Dade County, Florida: Dade County Public Schools.

- ALBEE, G.W., & Gullotta. T.P. (eds). Issues in Childern's and Families' Lives, Volume 6 : Primary Prevention Works. Thousand Oaks, CA: Sage. 1997.

- Alexander, J.F., & Parsons, B.V (1983) . Short Term behavioral interventions with delinquent families: Impact on family process and recidivism . Journal of Abnormal Psychology, 81,219-225.

- Alpert-Gillis, L.J., Pedro- Carrol, J., Cowen , E.L (1989). The Children of divorce intervention program: Development, Implementation, and Evaluation of a program for young urban children. Journal of Consulting and Clinical Psychology,57-583-589.

- Alvy , K.T. (1988). Parenting Programs for Black Parents. In L.A.Bond, B.M Wagner (EDS.) Families in Transition : Primary Prevention Programs that Work . Primary Prevention of Psychopathology. VOL.11.(pp135-169) . Newbury, CA. USA: Sage Pubications. Inc.

- Beardslee, W.R., Salt , P- Porterfield, K., Rothberg, p.c., Van de Velde. P..Swatling. S.,Uoke, E.,Moilanen, D.L.,&Whee;ock. I.(1993). Comparison of Preventive Intervtions for Families with Parental affective disorder, Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry. 32-254-263.

- Beardslee, W.R., & Wheelock . I , (1994). Children of Parents with affective disorders : Empirical Finding and Clinical Implications . In. W.M. Reynolds & H.f. Johnson (EDS). Handbookof Depression in Children and Adolescents (pp. 463-479). New York: Plenum.

الفهـرس